



2013 MARE 2 1

54822
3 FI 173

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

5

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2012. 52. ÉVFOLYAM



TARTALOM

MAJOR LENKE – HORÁK RITA: Olvasástanítás alsó tagozatosoknak az olvasóvá nevelés különböző szinterein	1
BÁCSI JÁNOS: Ötletek a korszerű oktatásszervezéshez	11
SZAKTER ZSUZSA: Különleges bánásmódot igénylő tanulók nevelése-oktatása gyakorló iskolában	18
APRÓ MELINDA: Pedagógusok IKT-használati szokásai	24
GÁL SÁNDOR – HANÁK ZSUZSANNA – KERESZTÉNY ISTVÁN: A portfólió tanárképzésben történő alkalmazásának lehetősége egy vizsgálat tükrében	29
HÁGEN ANDRÁS: Földtani karikatúrák a tanteremben	40



Főszerkesztő:

Bácsi János

Szerkesztők:

Annus Gábor

Jancsák Csaba

Juhász Valéria

Szerkesztőbizottság:

*Szabóné Bárdos Csilla (Pécs), Ember Sándor (Debrecen),
Munkácsi László (Budapest), Sándor József (Eger)*

Szerkesztőségi titkár:

Tóth Eszter

Olvasástanítás alsó tagozatosoknak az olvasóvá nevelés különböző szinterein

MAJOR LENKE – HORÁK RITA

lenkemajor@gmail.com, horakrita83@gmail.com

Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola



Bevezető

A 21. század tanulótársadalma számára nélkülözhetetlenné vált az olvasási képesség megfelelő fejlettségének biztosítása. Az olvasás funkciója és jelentősége a társadalomban és az iskolában is ártértekelődött: az élethosszig tartó és az élet minden területére kiterjedő tanulás egyik alapfeltételeként jelenik meg, ezáltal fejlesztése az iskola egyik legfontosabb feladatává vált. Ugyanakkor az utóbbi évtizedekben világszerte egyre többet hallhatunk az olvasás válságáról. Az egyik értelmezési mód szerint ez a válság a szépirodalom olvasásának hiányában, a szabadidős olvasás visszaszorulásában és a média előtérbe kerülésében mutatkozik meg. E megközelítés fényében egyre fontosabbá válik az irodalmi nevelés és az olvasási szokások formálása (Szenczi 2010).

Az olvasóvá nevelésben döntő szerepet tölt be az iskola, de egyúttal nem lebecsülhető módon befolyásolják e folyamat eredményességét a társadalom különböző szinterein gyermekeinkre ható intézményes és nem intézményes jellegű szociokulturális tényezők (Csík 1985).

Munkánkban kitérünk a fent említett tényezőkre, a családnak, az iskolának, a könyvtáraknak valamint az információs társadalomnak az olvasóvá nevelésben betöltött szerepére. Kutatásunk során megvizsgáljuk, hogyan befolyásolják a ezek a tényezők a szabadkai alsó tagozatos diákok olvasási szokásainak alakulását.

Az olvasóvá nevelés szinterei

Az iskolai környezet és a rendelkezésre álló források mennyisége és minősége – csakúgy, mint az otthoni vagy a társadalmi kontextus esetén – hatással van a tanulók olvasási szokásaira, gyakoriságára (Szenczi 2010).

Az olvasóvá válás folyamatát vizsgálva általában az ismert hatótényezőket szokták figyelembe venni:

- család,
- iskola,
- társadalmi környezet (tömegkommunikációs eszközök: rádió, TV, sajtó stb.) hatása,
- valamint a közintézmények közül a könyvtárak szerepét emelik ki (Csáky 1996).

A család szerepe az olvasóvá nevelésben

Mindenek kezdete a család. Az ott látott viselkedési formák, magatartásminták, a megjelenített normák gazdagítják, formálják a leendő felnőtt személyiségét (Nagy 2001b).

Az olvasóvá nevelést korábban el kell kezdeni, mint az olvasás technikai megtanítását (Csík 1985), vagyis az olvasásra nevelésnek, olvasásfejlesztésnek már otthon, az iskoláskor előtt meg kell kezdődnie (M. Fülöp 2012).

Nagy Attila mondta el a következőket a család szerepéről az olvasóvá nevelésben

„... az olvasni tudás több generáción keresztül öröklődő minták eredményeként áll össze. Az, hogy a gyerek milyen hamar tanul meg olvasni, és kíváncsi lesz-e arra, hogy az iskolában mit tesznek elé, az otthoni minták és példák sorozatából áll össze. ... a jól, választékosan és sokat olvasó gyerekek szülei még intenzív kapcsolatban voltak a nagyszüleikkel. ... a nagymama lehetett két vagy négy osztályt végzett paraszttasszony is... Nem is mindig klasszikus meséket, népmeséket mondott el, hanem a család történetéről mesélt, mondókákat mondott és énekelt. Segített a világot szavakba önteni. Az ilyen szülők gyerekei többet, választékosabban olvastak, mint azoknak a gyerekei, akiknél már nem volt ilyen nagyszülő-gyerek kapcsolat, csak bölcsőde, óvoda, iskola. A nagyon korai élményeknek mintaadó, preformáló szerepük van. Ekkor dől el, hogy a gyerekek megtanulnak-e a hallott szavakból belső képi világot teremteni.” (Kreber 2000)

A tapasztalat azt mutatja, hogy az a gyermek, akinek a szülei olvasnak, hamar érdeklődik a könyv iránt. A gyerek, aki megszokta, hogy a szülei mesét mondanak vagy felolvasnak esténként, igényelni fogja a napi feszültségek elmúltával egy fiktív történet varázsát, ami valamilyen módon saját életét is értelmezi (Vikár 1999).

Az iskola szerepe az olvasóvá nevelésben

Az 1–4. osztályban (6–10 éves korban) ismerkednek meg a gyerekek az olvasás technikájával, s ezen időszakban alakul ki az olvasáshoz való (pozitív vagy negatív) viszonyuk, itt dől el alapvetően, hogy olvasó felnőtt lesz-e a gyermekből (Suppné 1994). Önmagában ugyanis a legkorszerűbb olvasástanítás sem képes a gyerekeket jó olvasóvá nevelni. Az a tény, hogy a kisgyermek az első osztály végére elsajátítja az alapvető olvasástechnikát, egyáltalán nem jelenti azt, hogy szeret olvasni. Mégis, az olvasástechnika fejlesztése elengedhetetlen feltétele annak, hogy a gyerekek megszeressék az olvasást (Nagy 2001a). Hiszen aki nem tud jól olvasni, akinek nehézséget okoz az olvasás, nem is olvas, vagy ha rákényszerül, hogy olvasson, csak csetlik-botlik a betűk, írásjelek között, rosszul, nehezen érti meg az olvasott szöveget (M. Fülöp 2012).

Az olvasóvá nevelés az iskolában főként az ún. házi (kötelező) olvasmányok révén történik (Benczik 1999). A valamikor valaki által előírt kötelező olvasmányokat akarják elolvasatni a tanulókkal, nem is törődve azzal, hogy milyen a gyerekek érdeklődése. Kíváncsinak kellene lenni arra, hogy az adott osztályba járó mit olvas, mi érdekli, mert ezzel lehetne érdekesebbé tenni a tananyagot (Antal 1996). Minden szülő és tanár ismeri azt a jelenséget, hogy a gyerekek milyen ellenállással fogadják a kötelező irodalmat. Hiába lebilincselők ezek az olvasmányok, és hiába felel meg az életkori sajátosságaiknak, mégis valóságos harcot kell folytatni, hogy elolvassák. Ugyanazt a könyvet szívesen veszik kézbe, érdeklődéssel olvassák, de amikor az kötelezővé válik, hallani sem akarnak róla. A „kötelező” jelleg, a kívülről jövő kényszer sok ellenállásnak a forrása (Bocsák 1995). Az olvasmányok kiválasztása mindig is a pedagógiai figyelem peremvidékére szorult. Gyökeres szemléletváltásra lenne szükség: a házi olvasmányok kiválasztását és órai

megbeszélését egyedül és kizárólag az olvasóvá nevelés céljainak kellene alárendelni, annak, hogy az olvasást a gyermek szórakozási formaként ismerje meg (Benczik 1999).

Az olvasónaplók szükségessége is vitatható. Csak abban az esetben van ugyanis pozitív szerepük, ha nem egyszerű, tartalmi ismertetések céljából íródnak, hanem azért, hogy a gyerekek megtanulják általuk a könyvészeti adatok helyes sorrendjét, hogy elmondják véleményüket olvasmányélményeikről (Csáky 1996).

A könyvtár szerepe az olvasóvá nevelésben

A könyvtárak önmagukban nem oldják meg az olvasóvá nevelés feladatait, de olvasóvá nevelés könyvtárak nélkül elképzelhetetlen (Bocsák 1995). A könyvtár az olvasásra nevelés, az olvasásfejlesztés helyszíne. Azok a diákok, akik megismerték az iskolai vagy a városi könyvtárat, s a közös foglalkozások folytán otthonosan mozognak a szabadpolcok között, használni tudják a könyvtár információs eszközeit, „megérezték a könyvszagot”, az iskola elhagyása után is olvasók maradnak (M. Fülöp 2012). Alapvetően kétféle intézménytípus vesz részt a gyerekek olvasóvá nevelésében: az iskolai könyvtár és a gyerek-könyvtár.

Az iskolai oktató-nevelő munkához kapcsolódó könyvtárak szükségességét az oktatás szakemberei már évszázadokkal ezelőtt felismerték; a középkortól kezdve fokozatosan alakultak ki az iskolai tananyagot elmélyítő és kiegészítő, a szépirodalmi és ismeretterjesztő, valamint tudományos munkákat, később folyóiratokat is tartalmazó iskolai könyvgyűjtemények (Mihály 2006).

A gyermekkönyvtárak elsődleges feladata a gyermekek olvasóvá nevelése, az önálló ismeretszerzésre nevelés. A gyermekkönyvtárosok számos szabadidős tevékenységgel, különböző játékos formákkal, programokkal igyekeznek megnyerni az olvasás és a könyvek iránt kevésbé fogékony gyerekeket (Némedi 2004).

A könyvtár mellett az ott dolgozó könyvtáros is tényezője az olvasóvá válásnak. Döntő szerepe van a könyvtáros személyiségének, aki tájékozott és olvasott, barátságos és segítőkész magatartásával mintául szolgálhat a gyerekeknek (Bocsák 1995). Jelentős szerepük van az olvasás megszerettetésében és a könyv-, illetve könyvtárhasználati ismeretek, jártasságok, készségek gyakoroltatásában. Munkájuk csak akkor lehet igazán eredményes, ha tevékenységüket átgondoltság, pedagógiai tudatosság jellemzi (Antal 1996).

Az információs társadalom szerepe az olvasóvá nevelésben

Az 1950-es évek végén megszületett az „információs kor” elnevezés, s a társadalmat már tudásalapúnak volt szokás mondani, az új évezred pedig új megosztottságot hozott: digitális bennszülöttekre és digitális bevándorlókra választva szét a tanulóközösséget. A digitális technológiák használatába beleszületettek gondolkodása és információkezelése alapjaiban eltér az előző nemzedékekétől. A gyerekek számára ma már természetes a számítógép, a videojáték, a mobiltelefon és más digitális kütyük használata (Csík 2011).

A média, a számítógép, az internet, a videó, a tömegkultúra térnyerése alapvetően átalakította az emberek és a gyerekek mindennapjaiban a könyvekhez, az olvasáshoz való viszonyt.

A gyerekek, többek között, azért nem olvasnak ma már ifjúsági olvasmányokat és meséket, mert sokkal korábban megismerkednek a bármely korosztálynak szánt, bármilyen jellegű fiktív narratívával, s ebben óriási szerepe van a televíziónak (Kreber 2000).

A szabadidő eltöltésére rengeteg új lehetőség nyílt, melyek mind az olvasástól, a könyvektől veszik el az időt. Megváltoztak olvasási szokásaink is. A szépirodalom mellett az olvasnivalók óriási választéka kínálkozik. Mindeközben egyre több fiatal küzd olvasási nehézségekkel, s egyre kevesebben szerez örömet az olvasás (Kreber 2000). A számítógépes játékok, a videó nagyon gyorsan és könnyen kiváltható élményeket, örömeket szereznek. Az olvasás élménye ezzel szemben nehezebben elérhető, hiszen időigényes, fárasztó; magának az olvasás képességének is automatizálódni kell ahhoz, hogy valóban örömhöz tudjon juttatni. Ha valakinek gondot okoz már technikailag is az, hogy elolvasson egy néhány száz oldalas könyvet, akkor az örömig már el sem jut (Kreber 2000).

Médiahasználattal kapcsolatos helyzetkép 2011-ből:*

- **4,9 óra képernyőnézés:** Ez a napi penzuma a mai 15–19 éveseknek, a számítógépet, a televíziót és a mobiltelefonokat is beszámítva.
- **59% tévéidő:** A képernyő előtt töltött időnek már csak ekkora hányadáért felelős a tévé, amely 2000-ben 91 százalékot foglalt le; ez társadalmi korszakváltásról árulkodik.
- **16-szoros netugrás:** A GfK és az Ipsos friss kutatása szerint tíz év alatt ennyit bővült a naponta netezők száma; így főleg ez magyarázza, hogy a tévére és netre fordított összdíó 2000 óta 69 százalékkal nőtt.
- **64% netfüggő:** A 15–19 évesek körében már ekkorára ugrott az internet „rabjainak” aránya a 2005-ös 27 százalékról.
- **23% házi könyvtár:** A legutóbbi, 2008-as átfogó ifjúságkutatás szerint így változott a 15–29 évesek háztartásában megtalálható könyvek száma; a 2004-es 344-ről 265 kötetre csökkent az átlag.
- **278 kötet:** A 15 és 19 év közöttieknél átlagosan ennyi könyvhöz férnek hozzá otthon, a többedik generációs értelmiségi családoknál viszont e szám meghaladja az 500-at.
- **75% olvas naponta:** A legfrissebb PISA-felmérés szerint a 15 évesek ekkora hányada olvas napi rendszerességgel kedvtelésből; ez az arány nem esett vissza a 2000-es teszt óta.

A megváltozott kulturális, kommunikációs környezetnek a gyermekekre gyakorolt hatását nap mint nap tapasztaljuk. Nem csupán az olvasásra fordított idő csökkent, átrendeződés figyelhető meg az olvasmányszerkezetben is. Számos gyermeknek a számítógép nyújtja az információt, örömet, szórakozást; képfogyasztásra szocializálódnak, a könyv pedig a kötelező olvasmányt, a kötöttséget juttatja eszükbe (Némedi 2004).

Addig nem lehet igazán hatékony az olvasásoktatás és fejlesztés, ameddig meg nem ismerjük a gyerekek, fiatalok médiahasználati szokásait és azokat a „kísértéseket”, amelyeknek ki vannak téve. Csak az ellenfelet ismerve tudjuk sikeresen felvenni a harcot – vagy tudjuk szövetségessé tenni (M. Fülöp 2012).

* Trendek – Médiahasználat, egészség, sport, vallás, olvasás, szex, idegenellenesség, erőszak, cigi, drog. 2011. *Figyelő* 55, 14. 28–31.

A felmérésről

A vizsgálat célja

Felmérésünk célja megismerni mindazokat a tényezőket, melyek az olvasás tanítása közben jelen lehetnek a gyerekek életében, megvizsgálni a diákoknak az olvasástanítás fent felsorolt színterein megvalósuló, olvasáshoz kötődő tevékenységeit.

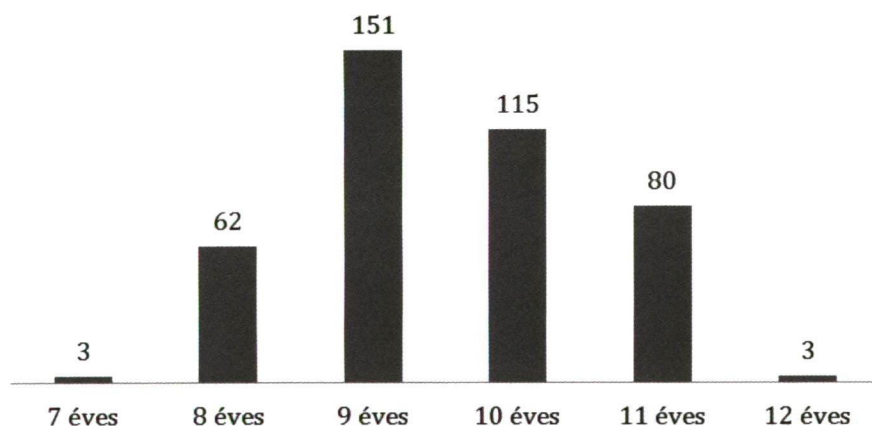
Hipotézis

Felmérésünkkel bizonyítani szeretnénk, hogy a család, az iskola, a könyvtárak, vagyis az olvasásra nevelés színterein megvalósuló befolyások, hatások nem elégíti ki az olvasóvá nevelés követelményeit a szabadkai alsó tagozatos, általános iskolások körében.

A vizsgálati minta

A felmérést Szerbiában, Szabadkán az általános iskola alsó tagozatos tanulói körében végeztük el, 2012. május 14. és május 25. között. Öt általános iskola 22 alsó tagozatos osztálya vett részt a kutatásban, második, harmadik és negyedik évfolyamos gyerekek.

A vizsgálatban résztvevő 414 tanuló életkora a következő eloszlást mutatja:



1. ábra A minta életkorának alakulása

A vizsgálat módszere

A vizsgálatot kérdőíves technikával végeztük. A személyes adatok megadását követően a következő kérdéseket kellett megválaszolniuk a felmérésben résztvevő tanulóknak:

- Mesélnek, felolvasnak-e neked otthon?
- Olvasol mást is a kötelező olvasmányokon kívül?
- Vezetsz olvasónaplót?
- Milyen gyakran jársz könyvtárba?
- Körülbelül hány könyvet vesz el évente a könyvtárból?
- Mivel töltöd leginkább a szabadidődöt?
- Mire használod leggyakrabban a számítógépet?

A kérdésekre adandó válaszok strukturáltak voltak, minden esetben egy választ kellett bejelölniük a tanulóknak.

Az eredmények bemutatása

A család szerepe az olvasóvá nevelésben

A megkérdezett tanulók 59%-át (243 tanuló) ösztönzik otthon az olvasásra. Ez a szám alacsonynak mondható, különösen akkor, ha számításba vesszük, milyen fontos szerepe van a szülőknek, az otthonról hozott példának az olvasóvá nevelésben. A megkérdezett diákok 41%-a (171 tanuló) nem kap otthon ösztönzést az olvasásra (Horák–Major 2012).

Az iskola szerepe az olvasóvá nevelésben

Az iskolában az olvasóvá nevelés, az olvasás megszerettetése a házi olvasmányok által történik. Megkérdeztük a gyerekeket arról, hogy olvasnak-e mást is a kötelezőkön kívül. Kiderült, hogy a gyerekek túlnyomó többsége, 71%-uk (292 tanuló) nemcsak a kötelező olvasmányokat olvassa, hanem egyéb könyvek is érdeklik őket. 29%-uk (122 tanuló) viszont csak a házi olvasmányokat veszi kézbe.

Vezetnek-e olvasónaplót a diákok?

Az olvasónaplók kérdése, ahogy a szakirodalmi háttérből is kiderült, igencsak vitatott. A megkérdezett diákok közül is csak 36% (151 tanuló) vezet olvasónaplót, és jegyzi le kedvenc olvasmányaival kapcsolatos élményeit, gondolatait. A tanulók többsége, 64%-uk (263 tanuló) nem vezet olvasónaplót (Major–Horák–Czékus 2012).

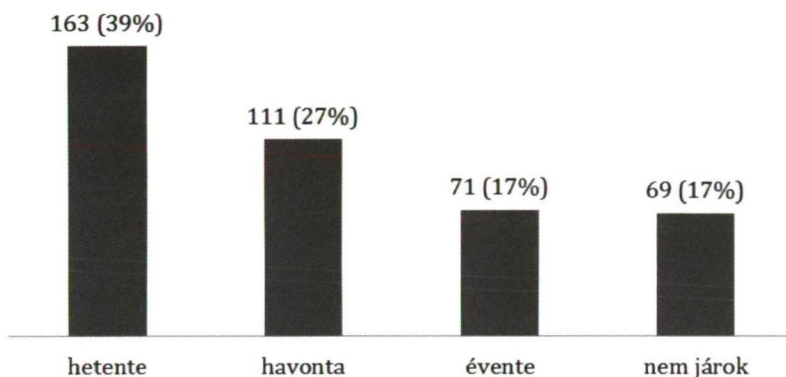


2. ábra Az első három kérdésre adott válaszok ábrázolása

A könyvtár szerepe az olvasóvá nevelésben

A felmérésből kiderült, hogy a kisiskolások 39%-a (163 tanuló) hetente ellátogat a városi vagy az iskolai könyvtárba. A havonta könyvtárba járók száma 27% (111 tanuló). Ez azt jelenti, hogy a gyerekek túlnyomó többsége, annak ellenére, hogy nem könyvtáragok,

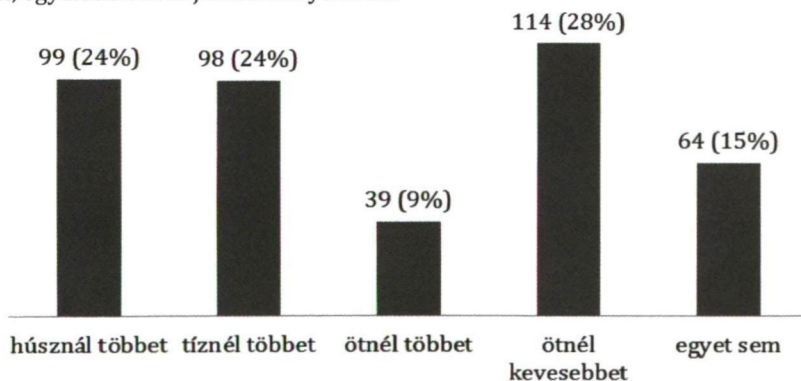
mégis gyakran látogatják a könyvtárat. Valószínűleg az egyes iskolában kötelezően megszervezett könyvtári látogatások, illetve az alsó tagozatosoknak rendezett könyvtári foglalkozások miatt alakul így. A tanulók fennmaradó, 34% (140 tanuló) közül 17%-uk (71 tanuló) csak évente, 17%-uk (69 tanuló) viszont egyáltalán nem jár könyvtárba (Horák-Major 2012).



3. ábra Milyen gyakran járnak könyvtárba a diákok?

Mennyit kölcsönöznek a diákok?

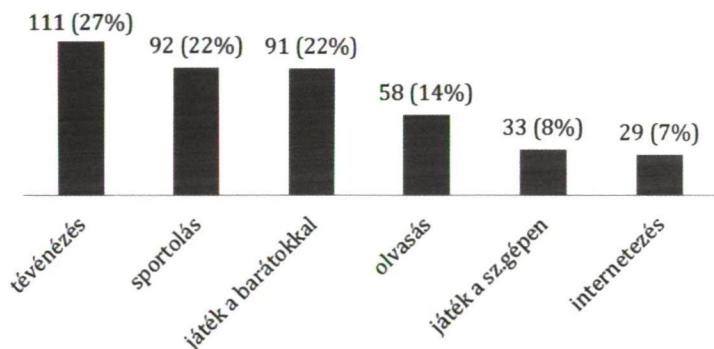
Megkérdeztük a gyerekeket, hogy hány könyvet vesznek ki évente a könyvtárból. A legtöbben, 24%-uk (99 tanuló) húsznál több könyvet, illetve ugyancsak 24%-uk (98 tanuló) tíznél több könyvet kölcsönöz a könyvtárból egy éven belül. 9% (39 tanuló) azoknak az aránya, akik ötnél több könyvet kölcsönöznek ki évente. A tanulóknak 43%-a (178 tanuló) csak kevés könyvet kölcsönöz, 28%-uk (114 tanuló) ötnél kevesebb könyvet, 15%-uk (64 tanuló) viszont egyáltalán nem kölcsönöz (Major 2012). Ez a szám megegyezik azon tanulók számával (17%, vagyis 69 tanuló), akik, mint az előző kérdésre adott válaszokból kiderült, egyáltalán nem járnak könyvtárba.



4. ábra Mennyit kölcsönöznek a diákok?

A szabadidő eltöltése az információs társadalomban

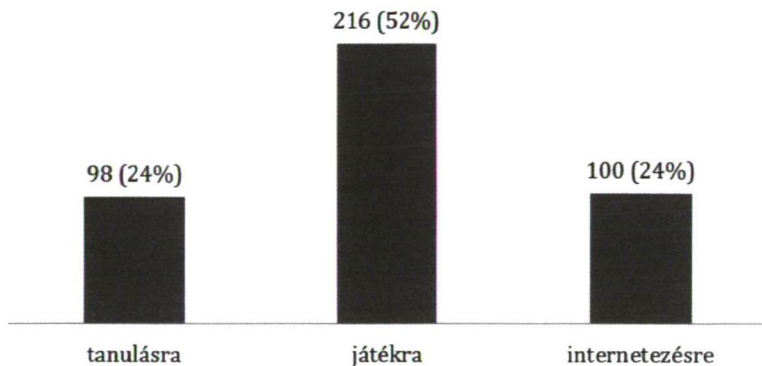
A szabadidő eltöltésére vonatkozó kérdésre adott válaszokból az derült ki, hogy a kisiskolások nagyobb része, 27%-uk (111 tanuló) tévénézéssel tölti szabadidejét. Meggyezik azoknak a száma, akik sportolnak 22% (92 tanuló), vagy barátaikkal játszanak 22% (91 tanuló) iskola után. Viszonylag kevés kisdíák, a megkérdezetteknek csak 14%-a (58 tanuló) választja az olvasást szabadidős tevékenységként. A diákok fennmaradó, 15%-a vagy számítógépes játékokkal – 8%-uk (33 tanuló) –, vagy internetezéssel – 7%-uk (29 tanuló) – tölti el szabadidejét (Horák–Major 2012).



5. ábra Mivel töltik a diákok szabadidejüket?

Mire használják a számítógépet a diákok?

Mivel kisiskolásokról van szó, aligha használják még tanulásra a számítógépet. A következő kérdésünk éppen ezért arra vonatkozott, hogy a fent említett időszakban vajon játszanak, interneteznek, vagy mégiscsak tanulnak-e a gyerekek a számítógép segítségével. A válaszokból az derült ki, hogy a tanulók 24%-a (98 tanuló) valóban tanulásra használja legtöbbször a számítógépet. 52%-uk (216 tanuló) viszont a várt válasznak megfelelően játszani szokott a számítógépén. A kisdíák 24%-a (100 tanuló) pedig leginkább internetezni szokott, amikor számítógép elé ül (Horák 2012).



6. ábra Mire használják a számítógépet a diákok?

Az eredmények összefoglalása

Az eredmények összefoglalásául elmondhatjuk, hogy a szabadkai kisdíákok körében a család, az iskola, a könyvtár és az információs társadalomnak az olvasóvá nevelésre gyakorolt hatásai közül egyedül a könyvtár befolyása tűnik pozitívnak. A szülők keveset mesélnek, olvasnak a gyerekeknek. A gyerekek ugyan olvasnak más könyveket is a házi olvasmányokon kívül, de az iskola hatása annyira már nem bír náluk motiváló erővel, hogy az olvasónapló vezetésére is rávegye őket. A könyvtárhasználati szokások felmérésének eredményei némileg felderítik a különböző szintereken megvalósuló olvasóvá nevelés képét. A legtöbb kisdíák rendszeresen látogatja a könyvtárat, ahonnan sok könyvet kikölcsönöznek.

A szabadidő eltöltésére és a médiahasználatra vonatkozó adatok azonban nem kielégítőek. A hipotézisben megfogalmazott feltételezéseinknek megfelelően a család befolyása, illetve a rendszeres könyvtárlátogatás sem téríti el a kisdíákokat attól, hogy szabadidejük legnagyobb részét a televízió vagy a számítógép képernyője előtt töltsék. A gyerekek napi rendszerességgel több órát is eltöltenek az információs társadalom vívmányai, a multimédiás eszközök társaságában. A számítógépet – életkorukból adódóan – nem tanulásra, ismereteik bővítésére, hanem leginkább játékokra használják.

Fokozottabban szükség lenne arra, hogy a szülők, tanárok odafigyeljenek, mivel töltik a kisiskolások szabadidejüket. Értelmes, célirányos programok szervezésével, a multimédiás eszközök használatának korlátozásával, példamutatással, ösztönzéssel segíteniük kellene a gyerekeknek abban, hogy ne vesszenek el az információs társadalom útvesztőiben. Szükség van arra, hogy a gyerekek felkészüljenek az új típusú, tudás alapú társadalom kihívásaira, az önálló információszerzés képességének megszerzésére. Ugyanakkor ki kell alakítani bennük azt a képességet is, amelynek segítségével felfedezhetik azokat a szórakozási, művelődési lehetőségeket, amelyeket csak a könyvek olvasása adhat nekik. Ez a feladat pedig az olvasóvá nevelés színterein belül, a családban, az iskolában és a könyvtárakban valósulhat meg, a szülők, tanárok és könyvtárosok aktív bevonásával.

IRODALOM

- Antal Mária 1996: Elriaszt vagy rászoktat az iskola? *Könyv, könyvtár, könyvtáros* 5, 2. 42. [<http://epa.oszk.hu/01300/01367/00173/pdf/05konyvesnevel.pdf> – 2012. 07. 29.]
- Benczik Vilmos 1999: Az olvasás alkonya? *Fordulópont* 1, 2–3. 5–12.
- Bocsák Veronika – Benkő Zsuzsanna – Hölgyesi Györgyi 1995: *Olvasz nekem! Kalauz szülőknek, óvónőknek, tanítóknak a gyermekkönyvek útvesztőjében*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Csáky S. Piroska 1996: Az olvasás öröme – avagy olvasóvá nevelés szépirodalommal. *Könyv, könyvtár, könyvtáros* 5, 3. 46. [<http://epa.oszk.hu/01300/01367/00174/pdf/05konyvesnevel.pdf> – 2012. 07. 29.]
- Csik Endre 1985: *Tanulmányok a 14 éven aluliak olvasásra neveléséről*. Budapest: OPKM.
- Csik Tibor 2011: A digitális bennszülöttek és az olvasás. *Új Pedagógiai Szemle* 61, 10. 30–47.
- Horák Rita 2012: How children in Subotica spend their spare time: the internet and the television replacing books and games. Elhangzott: *Művelődés-Identitás-Egészség*. A komáromi Selye János Egyetem Nemzetközi Tudományos Konferenciája. Komárom, 2012. szeptember 13–14.
- Horák Rita – Major Lenke 2012: Olvasási szokások az általános iskola alsó osztályaiban. Elhangzott: *Könyv-kommunikáció-kompetencia*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, VI. nemzetközi tudományos konferencia. Szabadka, 2012. szeptember 27–29.

- Kerber Zoltán 2000: Az olvasóvá nevelés problémái az ezredfordulón: kerekasztal-beszélgetés. *Új Pedagógiai Szemle* 50, 7–8. 159–168. [<http://www.ofi.hu/tudastar/olvasova-nevelés> – 2012.07.29.]
- M. Fülöp Géza 2012: "Minden az olvasással kezdődik!". *Könyvtári Figyelő* 58, 2. 354–357.
- Major Lenke 2012: Assessment of library use by lower primary school pupils in Subotica. Elhangzott: *Művelődés-Identitás-Egészség*. A komáromi Selye János Egyetem Nemzetközi Tudományos Konferenciája. Komárom, 2012. szeptember 13–14.
- Major Lenke – Horák Rita – Czékus Géza 2012: Szabadkán élő, magyar anyanyelvű kisiskolások olvasmányszerkezetének vizsgálata. Elhangzott: *Művelődés-Identitás-Egészség*. A komáromi Selye János Egyetem Nemzetközi Tudományos Konferenciája. Komárom, 2012. szeptember 13–14.
- Mihály Ildikó 2006: Az olvasóvá nevelés és az iskolai könyvtárak. *Új Pedagógiai Szemle* 57, 11. 99–105. [<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00108/2006-11-vt-Mihaly-Olvasova.html> – 2012.07.29.]
- Nagy Attila 2001a: *Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat - kritikus gondolkodás: szócikkmásolástól a paródiaíráshig*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy Attila 2001b: Stagnálás, romlás vagy olvasásfejlesztés? *Iskolakultúra* 11, 5. 47–51. [<http://epa.oszk.hu/00000/00011/-00049/pdf/kf2001-5.pdf> 2012.07.29.]
- Némédi Tivadarné 2004: Olvasóvá nevelés a ceglédi gyermekkönyvtárban. *Könyv, könyvtár, könyvtáros* 13, 11. 44–48. [<http://epa.oszk.hu/01300/01367/00059/pdf/04konferenciak.pdf> – 2012.07.29.]
- Suppné Tarnay Györgyi 1994: Tanítójelöltek felkészítése az olvasóvá nevelésre. In: Nagy Attila (szerk.): *Olvasásra nevelés és pedagógusképzés: HUNRA konferenciák előadásai*. Budapest: OSZK.
- Szenczi Beáta 2010: Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia* 110, 2. 119–147. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szenczi_MP1102.pdf – 2012.07.29.]
- Vikár György 1999: Barátaink, a könyvek. *Fordulópont* 1, 2–3. 69–70.

Ötletek a korszerű oktatásszervezéshez

BÁCSI JÁNOS

bacsi@jgypk.u-szeged.hu

*SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolája, Alapfokú Művészetoktatási Intézménye,
Napközi Otthonos Óvodája*



A tanulmány három részből áll: az első azt az elméleti hátteret ismerteti, amely a korszerű oktatásszervezéshez nélkülözhetetlen alapokat ad. A második egy konkrét tanítási óra leírása. Végül az összegzés azokat a gondolatokat foglalja össze, amelyek a forgószínpad rendszerű oktatásszervezés mellett szólnak.

A korszerű oktatásszervezés

Ahhoz, hogy ez megvalósuljon, két dolog ismerete elengedhetetlen: 1. Mi a tudás? 2. Melyek a tanulásszervezés korszerű eljárásai? Először erre a két kérdésre keresek válaszokat.

Napjaink pedagógiájában a tudásátadáshoz vagy a tudásátadás megszervezéséhez négyféle tudástárat használunk: 1. a biológiai tárhely, vagyis a különböző memória-típusok, 2. hagyományos külső tárolórendszerek (pl. könyvek, újságok, folyóiratok, menetredek, plakátok stb.), 3. külső, elektronikus tárolórendszerek (személyi számítógépek, tanítványainknak már tanulniuk kell informatikát), 4. világméretű elektronikus információs rendszerek (Donald 2001). A tudástárak feltöltöttsége, valamint alkalmazásának színvonala adja tudásunkat: Mi van a „fejünkben”? Milyen szinten áll értő olvasásunk? Hogyan és mire tudjuk használni a személyi számítógépet? Hozzá tudunk-e férni a világhálón tárolt tudáshoz?

A biológiai tárhely hosszú távú memóriája adja tudásunk egy részét. Ennek a következő öt típusát különíthetjük el:

1. Szemantikus emlékezet (mentális szótár) – itt tároljuk nemcsak a szavak alakját és jelentését, de a különböző érzékszerveinkkel felfogható ingerek jelentését is. Ezt a tárhelyet egész életünk alatt folyamatosan töltjük fel. A szavakat is egész életünkben tanuljuk, leghatékonyabban azonban 2 és 16 éves korunk között, amikor átlag minden ébren töltött kilencven percben megtanulunk egy új szót (Pinker 1999). Ebből következik, hogy az általános iskolai oktatás egyik legfontosabb feladata, tantárgytól függetlenül, a szókincs-fejlesztés.

2. Deklaratív memória (a különböző szabályok tárhelye).

3. Procedurális memória (a „valamit tudás” tárhelye, például hogyan kell kerékpározni, úszni, síelni stb.). A mai magyar iskolát leggyakrabban az a kritika éri, hogy sok deklaratív tudást tanít, és nagyon kevés procedurálisat, pedig a mindennapi életben a boldoguláshoz elsősorban nem deklaratív tudásra van szükség.

4. Vizuális memória (ez tárolja a képi felismerést és a térbeli elhelyezkedést).

5. Epizodikus memória (a személyesen átélt események tárhelye) (Baddeley 2001, 2010). A tanulás akkor eredményes, ha a beérkező új információ a hosszú távú memória több egységével kapcsolatba tud kerülni, mert így több hosszú távú memóriatípusba tud beépülni.

Az értő olvasás akkor működik optimálisan, ha a szövegértésnek mind a négy szintje működik: 1. információ(k) visszakeresése, 2. összefüggések, kapcsolatok felismerése különböző típusú kommunikátumokban, 3. lehetséges szövegértelmezések, 4. szövegek összehasonlítása (Bácsi–Sejtes 2009). A szövegértés négy szintje folyamatosan alakul ki a fent leírt sorrendben. A szövegértés fejlesztése az iskolai oktatás másik alapfeladata, minden tantárgyat érint, egész életen át tart.

A NAT előírja a személyi számítógéppel, valamint a világhálón való ismeretszerzést: *„A digitális kompetencia az IKT természetének, szerepének és lehetőségeinek megértését, alapos ismeretét, illetve ennek alkalmazását jelenti a személyes és társadalmi életben, a tanulásban és a munkában.”* (Magyar Közlöny 2012: 10655) Az eddig elmondottakból megállapítható, hogy az oktatásszervezés akkor lesz a legeredményesebb, leghatékonyabb, ha egy új ismeret megszerzéséhez mind a négy tudástárat felhasználjuk, működtetjük. Ennek egyik sikeres módja lehet a forgószínpad rendszerű csoportmunka.

A forgószínpad rendszerű csoportmunka első lépése a csoportszervezés. Legideálisabb a négyfős csoport. Természetesen, ha az osztály létszáma nem osztható négygel, akkor más létszámokat alkalmazhatunk. A csoportalakításnak három alapmódszere létezik: 1. A tanulókat a pedagógus osztja be a csoportokba. Ezt akkor célszerű alkalmazni, ha vagy azonos képességű tanulókat akarok a csoportban szerepeltetni, vagy éppen az a célom, hogy a csoporttagok különböző képességekkel rendelkezzenek. 2. A tanulók maguk alakítják ki a csoportokat. Ebben az esetben arra kell törekedni, hogy a csoportok kialakítása konszenzus alapján történjen, vagyis minden tanuló fogadja el azt a tényt, hogy melyik csoportba került. 3. A véletlenszerű csoportalakítás („Keresd a párod!” technika) úgy történik, hogy a tanulók húznak egy-egy cédulát, amelyen egy fogalom szerepel, és megkeresik azokat a társaikat, akiknél azonos fogalomkörbe tartozó szó van a céduláján. (Az óratervben adok erre példát.) Ez a csoportszervezés azért jó, mert minden tanuló elfogadja a csoportbeosztást, valamint azért, mert amíg megkeresik társaikat, ismeretekre tesznek szert, hiszen meg kell beszélniük, hogy miért tartoznak fogalmaik azonos csoportba, vagy miért nem. Ez a csoportalakítási technika átismételtetheti az eddigi ismereteket, megteremtheti a tantárgyi koncentrációt, és motiválhat is. Hátránya az, hogy az előző két csoportalakítási technikával szemben időigényes.

Óraterv

8. a osztály 2012. május 14. 3–4. óra

Témakör:

- Rómeó és Júlia (Arató–Héjja 2008)
- Amit a pad alatt olvasunk (Fábián–Molnár 2009)

Az óra anyaga:

- A szépirodalom és a ponyva fogalmának rögzítése.
- A szövegértési és szövegalkotási készség fejlesztése, a szöveg szó szerinti jelentése, összefüggések felismerése a szövegben, következtetések a szöveg alapján.
- Ismerkedés Rómeó és Júlia történetével.
- A mondatok grammatikai és jelentésszerkezete, szófajok és szószerkezetek.

Az óra feladatai:

- Az egyszerű mondatok grammatikai és jelentésszerkezetének gyakoroltatása.
- Szófajok és szóelemek elemzésének gyakoroltatása.
- Kreatív szövegalkotási feladat a Rómeó és Júlia alapján.
- A szövegértés különböző szintjeinek gyakoroltatása a Rómeó és Júlia alapján.
- Helyesírás gyakorlása.
- Szövegértés-szövegalkotás: a kifejezések szó szerinti és metaforikus jelentéseinek megadása a szövegben, a szöveghelyzet.
- Infokommunikációs eszközök használatának gyakoroltatása.

Munkaforma

Forgószínpad rendszerű csoportmunka, egy csoport egy-egy helyszínen tíz percet tölt, a csoportalakítás véletlenszerűen történik feladatkártyákkal.

A csoportalakítás feladatkártyái: minden tanuló húz egy fogalmat a következők közül, majd megkeresi, hogy az összefüggések alapján kik fognak egy csoportba tartozni: *név-más, kötőszó, névelő, számnév; Shakespeare, Moliere, Madách Imre, Rómeó és Júlia; emotív funkció, konatív funkció, fatikus funkció, poétikai funkció; topik, fókusz, ige előtti pozíció, a mondat ismert része; epika, regény, elbeszélés, novella; rím, ritmus, nem végigírt sorok, versszakokra tagol; hely, idő, szereplők, esemény.*

Eszközигény:

- 7 db dosszié, rajta a helyszín száma, benne az előre elkészített feladatlapok vagy üres lapok.
- 7 db dosszié, amelyre a csoportok tagjai ráírják a nevüket, ebbe teszik bele a megoldott feladatlapokat, és vizsgálgatják az egyes helyszínekre.
- 1 db számítógép internet-hozzáféréssel (ennél a gépnél a feladatot offline módban is elő kell készíteni, hogy a tanulók akkor is tudjanak dolgozni, ha nincs net).
- 4 db laptop, rátelepítve a feladatokkal vagy online hozzáféréssel.

A tantermet már szünetben úgy rendezzük be, hogy hét csoporthelyszínt alakítunk ki négy fő részére, kikészítjük és beüzemeljük a számítógépeket, a feladatokat tartalmazó dossziékat az asztalokra tesszük. A munka folyamán a tanulók bármilyen segédeszközt használhatnak.

Az egyes helyszínen található feladatok

1. Állapítsátok meg a következő mondatok grammatikai és jelentésszerkezetét!

- a) Péter Fruzsinnak tegnap vett virágot.
- b) A matrózok rongyokkal tömködték be a léket a hajón.
- c) Három bátor egér szembeszállt a lusta macskával.
- d) Anna Samu könyvét találta meg.
- e) A három almát igazságosan nem tudták elosztani.
- f) Verekedett mindenki mindenkivel minden szünetben.
- g) Sötét fellegek gyülekeztek a kirándulók feje felett.
- h) Nincs remény az utolsó mérkőzésen a győzelemre.

2. Állapítsd meg a következő mondat szavainak szófaját és szerkezetét!

Volt	.....
egyszer	.....
egy	.....
elefánt	.....
fölvette	.....
a	.....
telefon	.....
pardon	.....
volt	.....
egy	.....
elefánt	.....
fölvette	.....
a	.....
telefon	.....
most	.....
hogyan	.....
is	.....
hangzik	.....
jobban	.....
nehogy	.....
megint	.....
rosszul	.....
mondjam	.....

3. a) Egészítsétek ki a táblázatot!

SZÉPIRODALOM	
	Nem minőségi, de népszerű, divatos irodalom.
Igényes színvonalú	
	Nyelvi megformálása kevésbé igényes.
	Egyszerű szöveg, könnyen fogyasztható.
Érdeemes olvasni, hiszen az általános műveltség része.	
	Tömegekhez szól.
Cselekményük néha bonyolult.	

b) Soroljatok fel három szépirodalmi és három ponyva kategóriába tartozó regényt! Válaszatok ki egyet, és indokoljátok, hogy miért az adott kategóriába soroltátok!

4. Helyesírás: Nyisd meg a következő oldalt: szerkeszt.hu/teszt.php! Oldd meg az ott található tesztet! Teljesítményed rögzítsd a gépen! (A feladatnak offline módban is a gépen kell lennie. A teszt 100 szópárt ill. szóhármast tartalmaz, amely közül ki kell választani a helyesen írt alakot. A feladat felőleli helyesírásunk mind a négy alapelvét. A gép azonnal értékeli a tanuló teljesítményét.)

5. Fogalmazzatok meg összefüggő szövegben, hogy a következő véletlen szavak hogyan befolyásolhatták volna Rómeó és Júlia szerelmének alakulását: adó, járvány, madzag, teáskanna, teve! (A szavak sorrendje tetszőleges.) (Bono 2009)

6. Oldd meg a szöveghez kapcsolódó feladatokat!

Dalszöveg

(Mercutio)

Lehetsz király, hiába vagy

A mosolyod úgyis az arcodra fagy

Királynak lenni, az mámorító

(Mercutio és Rómeó)

De mi tudjuk azt, mi az igazi jó!

* Szerkeszt.hu – A helyesírás-ellenőrző pont [szerkeszt.hu/teszt.php – 2012.12.09.]

(Benvolio)

*Szegény fiúk ott legfelül
Talpig aranyban, de tők egyedül
A hatalom nyűg, csak ostoba lánc
Amíg itt lenn folyton szabad a tánc!*

(kórus 1)

*Mámort hoz és kéjjel kínál minden száj és bájos szempár
Csók ha csattan, láb ha röppen, nadrág csusszan, ágyú dörren
Élj, ahogy jól esik az sem baj, ha meg is lesik!
Tedd azt, ami élvezet, bizsergesd a tested-lelked!*

(Mercutio)

*Uralkodók, ostoba mind!
Ablakból nézik, hogy mi van itt kint!
A Naptól is óvják maguk odabenn
Fogalmuk sincs róla, mi a szerelem!*

(Rómeó)

*Ezek ott fent, nem tudnak mást (nem tudnak mást)
Tenyérnyi föld miatt ölik egymást (ölik egymást)
Mire való a harc, a viszály?*

(Rómeó, Mercutio és Benvolio)

Ha kimaradunk, nekünk az a király! (Presgurvic 2001)

- a) Írd ki az *ellentét* szó szinonimáit szövegből!.....
- b) Ki volt Rómeó?.....
- c) Ki volt Mercutio?
- d) Ki volt Benvolio?
- e) Rómeó szerint miért ölik a többiek egymást?
- f) Mi Mercutio véleménye az uralkodókról?
- g) Mi az igazi jó a szereplők szerint?
- h) Miből akar kimaradni a három szereplő?
- i) Milyen jelentésekben szerepel a *király* szó a szövegben?
- j) Mi a szerepe a kórusnak az eredeti Shakespeare-drámában?
- k) Írjatok három olyan jellemzőt, amikben ez a szöveg különbözik Shakespeare szövegétől!

7. *Keressétek meg a neten, kik voltak azok a színészek, akik játszották Rómeó és Júlia szerepeit! Egyikről készíttetek címszavakban bemutatót! (Legalább 3-3 színész.)*

A forgószínpad rendszerű csoportmunka

Ennek a munkaformának az előnye, hogy egy vagy két tanítási óra alatt minden tanuló mind a négy tudástárát használja, vagyis gondolkodik, mozgósítja hosszú távú memóriáját, fejleszti értő olvasását, dolgozik személyi számítógéppel, és információkat keres a világhálón. Más tanítási módszerrel ezt nem lehetne megvalósítani ennyi idő alatt ennyi gyerekkel. Előnye még, hogy ezzel a munkaformával olyan mennyiségű tananyagot tudunk egyetlen órán feldolgozni, amire más módszer nem ad lehetőséget. Az sem elhanyagolható, hogy a munka során fejlődik a tanulók kooperáló készsége. Hátránya, hogy hosszú ideig tartó tervezést igényel, hiszen a feladatokat meg kell tervezni, a feladatlapokat el kell készíteni, de ez a befektetett energia a tanulók teljesítményének fejlődésével megtérül. A tanítási órán a pedagógusnak csak irányító feladata van, jelzi, hogy a csoportoknak mikor kell átmenniük a következő helyszínre, ha egy csoport esetleg nem ért egy feladatot, akkor néhány megjegyzéssel segít. A pedagógus munkája azzal folytatódik, hogy minden feladatlapot kijavít, értékeli, akár érdemjegyet ad rá. Majd lehetőséget ad a tanulóknak, hogy megismerjék teljesítményüket. Ez arra motiválja a gyerekeket, hogy a következő ilyen munkavégzéskor még jobb teljesítményt érjenek el. Egyre jobban megosztják a munkát egymás között. Ha például egy feladattal nem végeznek adott helyszínen, akkor a következő állomáson a csoport egy tagja befejezi az előző feladatot, míg a többiek az új feladaton dolgoznak. Ha viszont egy helyszínen időn belül készültek el a feladattal, akkor átnézik az eddig elkészítetteket. A módszer tantárgyfüggetlen. Nem hiszek abban, hogy ez az egyetlen üdvöztető munkaforma, de abban igen, hogy a frontális és egyéni munka mellett minden osztálynak egy-egy témakör kapcsán legalább egyszer találkoznia kell a forgószínpad rendszerű csoportmunkával.

IRODALOM

- A Kormány 110/2012.(VI.4.) Kormányrendelete A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* 2012. évi 66. szám.
- Arató Lászlóné – Héjja Ágnes 2008: *Változatok Rómeókra és Júliákra Tanulói munkafüzet*. Budapest: Kompetencia konzorcium.
- Bácsi János – Sejtes Györgyi 2009: *Anyanyelvi kompetencia – szövegértés, szövegalkotás*. Szeged: Maxim Kiadó.
- Baddeley, Alan 2001: *Az emberi emlékezet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Baddeley, Alan – Eysenck, Michel – Anderson, Michel 2010: *Emlékezet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- de Bono, Edward 2009: *A kreatív elme*. Budapest: HVG Kiadó.
- Donald, Merlin 2001: *Az emberi gondolkodás eredete*. Budapest: Osiris Kiadó
- Fábián Márton – Molnár Cecília 2009: *Amit a pad alatt olvasunk – népszerű próza*. Budapest: Educatio Kht.
- Kagan, Spencer 2001: *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet Kft.
- Pinker, Steven 1999: *A nyelvi ösztön*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Presgurvic, Gérard 2001: *Rómeó és Júlia* (magyarra fordította Galambos Attila). www.zeneszoveg.hu

Különleges bánásmódot igénylő tanulók nevelése-oktatása gyakorló iskolában

SZAKTER ZSUZSA

szakterzs@gmail.com

*SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolája, Alapfokú Művészetoktatási Intézménye,
Napközi Otthonos Óvodája*



Cikkemben azt a manapság kulcsfontosságú pedagógiai, módszertani és oktatásszervezési kérdést kívánom bemutatni, hogyan valósítható meg sikeresen és eredményesen az inkluzív oktatás-nevelés gyakorló iskolában. Négy éve kezdtük el a sajátos nevelési igényű, illetve a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók együttnevelését, ezzel együtt a pedagógusok, gyermekek, szülők szemléletformálását. Hogyan érdeemes az inklúzió kezdeti lépéseit megtenni, milyen jogszabályi előírások határozzák meg az iskolák működését? Miként lehet az érintett tanulókat integrálni és a többségi gyermekeket elfogadóvá/befogadóvá nevelni? Hogyan segíthetjük a szülőket, milyen feladatai vannak a többségi tanároknak és a fejlesztő-, illetve gyógypedagógusnak? Milyen speciális dokumentumokat használunk az SNI és BTM-N-tanulók oktatása során? Az iskolánkban ötödik éve folyó inkluzív nevelés modelljével kívánok egy járható, sikeres utat bemutatni.

Intézményünkben 2008 nyarán tettük meg az első lépéseket a befogadó iskolává válás útján. A jogszabályok áttanulmányozását követően esélyegyenlőségi kérdőíveket készítettem a szülők és az osztályfőnökök részére. A közel 1000 kérdőív kiértékelése után az iskolai helyzet pontos ismeretében állítottam össze az intézményi esélyegyenlőségi elemzést és intézkedési tervet. (A kérdőívet a szülők a tanév első szülői értekezletén kapták meg.) A kérdések a következő területekre irányultak:

- a szülők legmagasabb iskolai végzettsége,
- hátrányos helyzet,
- kisebbséghez tartozás,
- a gyermekkel egy háztartásban élők,
- lakóhely és iskola távolsága,
- vidéki gyermekek esetén az iskolába járás módja,
- beilleszkedési, magatartási nehézség,
- tanulási nehézség (részképesség zavar jelei),
- kiemelkedő tehetség,
- tartós betegség.

Az intézményi esélyegyenlőségi terv

Az intézményi esélyegyenlőségi terv elkészítésekor a települési esélyegyenlőségi intézkedési terv mellett az alábbi jogszabályokban foglaltak voltak az irányadók:

- 1949. évi XX. törvény a Magyar Köztársaság Alkotmányáról,
- a többször módosított közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény,
- a többször módosított 11/1994. MKM-rendelet A nevelési-oktatási intézmények működéséről,
- a többször módosított 14/119. MKM-rendelet A képzési kötelezettségről és pedagógiai szakszolgálatokról,
- 2/2005. OM-rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról,
- 2003. évi CXXV. törvény Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.

Az intézmény esélyegyenlőségi tervének az alapelvei a következők voltak:

- a meglévő helyzet fenntartása,
- az integráció elősegítése,
- a tehetséggondozás magas szinten tartása,
- a nevelőtestület egységes szemléletének kialakítása.

Az intézmény helyzetének elemzése után az alapidokumentumainkat (alapító okirat, pedagógiai program, helyi tanterv) módosítottuk.

Az alapító okirat módosítása

Iskolánk az alapító okirat módosításával vált az integrált oktatásban részt vevő többcélú intézménnyé, ahol a sajátos nevelési igényű (SNI) és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő (BTM-N) tanulók számára az alapfokú művészetoktatásban való részvétel lehetőségét is biztosítjuk. Az alapító okiratban pontosan szerepeltetni kell, hogy az intézmény az SNI és a BTM-N-tanulók mely típusának megsegítését vállalja. A felemelt normatív támogatást is csak ebben az esetben igényelheti a fenntartó. Iskolánk az alábbi tanulók együttnevelését vállalta:

- a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenességével küzdő,
- a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességével küzdő,
- diszlexia,
- diszgráfia,
- diszkalkulia,
- szövegértési nehezítettség,
- írási nehezítettség,
- olvasási nehezítettség,
- helyesírási nehezítettség,
- figyelemkoncentrációs nehézség,
- logikai gondolkodás nehézsége,
- magatartási zavarok,
- beilleszkedési zavarok.

Az elmúlt években több alkalommal változtak a kategóriák és megnevezések, erről a cikk későbbi részében lesz szó.

A pedagógiai program és a helyi tanterv módosítása

A pedagógiai program és helyi tanterv módosított változatát iskolánk gyógypedagógusa dolgozta ki a 2/2005. (III. 1.) OM-rendelet (Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve, és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve) alapján.

Az egyéni fejlesztési tervek összeállítása

Az egyéni fejlesztési tervek kidolgozásánál elsőrendű szempont a szakértői bizottság által megadott fejlesztési területek figyelembevétele, a tanuló körülményeinek megismerése. A legfontosabb, hogy a szülői ház és az iskola együttműködjön, nyugalmat, bizakodást és türelmet sugározzon. A szakértői bizottság javaslata alapján összeállított fejlesztési tervekben szereplő közel azonos területeken korrekcióra szoruló tanulók alkothatnak egy-egy tanulócsoportot. Az egyéni fejlesztés lényege éppen az, hogy a tanulóval személyre szabottan kell foglalkozni, különben nem hatékony a fejlesztés. Mindezek alapján egy tanulócsoportba maximum 3-4 főt soroltunk.

Érzékenyítés

A működéshez szükséges dokumentumok megalkotása és módosítása mellett elkezdődött a tantestület érzékenyítése, mely egy hosszú folyamat, mivel a pedagógusok nagy részének inkább a tehetséggondozásban voltak kiemelkedően jó eredményei. Ezzel párhuzamosan a szülők érzékenyítésére is nagy hangsúlyt fektettünk. A magasán kvalifikált és/vagy vezető pozíciót betöltő szülők rendkívül nehezen tudták és akarták elfogadni, hogy gyermekük részképességszavarral, tanulási nehézséggel küzd. Az érzékenyítés során a következő meghatározó lépéseket tettük:

- külső előadók, neves szakemberek tartottak előadásokat a nevelési értekezleteken,
- a gyermekvédelmi felelős ismertette a kérdőíves felmérés eredményét és az ennek alapján kitűzött rövid, közép-, és hosszú távú feladatokat,
- a megvalósítás folyamán néhány évente nevelési értekeztet keretében a gyermekvédelmi felelős beszámol az elért eredményekről, a tapasztalatokról és a további megvalósítandó feladatokról, az inkluzív nevelést érintő jogszabályi változásokról,
- személyes beszélgetések a tantestület tagjaival az aktuálisan felmerülő problémákról (gyermekvédelmi felelős, gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus),
- tájékoztató beszélgetések a szülőkkel (osztálytanító/osztályfőnök, szaktanár(ok), gyermekvédelmi felelős),
- személyes beszélgetések a szülőkkel a szakértői és szakvizsgálatok szükségességéről, az SNI és BTM-N-státusszal járó lehetőségekről, jogokról és kötelezettségekről (osztálytanító/osztályfőnök, gyermekvédelmi felelős).

A pedagógusok érzékenyedésével egyre több gyermeket sikerül kiszűrni a tanítók, a szaktanárok és a fejlesztést végző kolléganők együttműködésének eredményeként. A szülők nem tartanak gyermekük kirekesztődésétől, egyre több szülőt sikerül meggyőznünk az SNI/BTM-N-gyanús gyermekek szak(értői) vizsgálatának fontosságáról és arról, hogy az

esetlegesen pozitív vizsgálati eredmény után elkezdődő fejlesztés a gyermek érdekeit szolgálja. Több esetben a szülők kérték a vizsgálat elvégzését. Az SNI és a BTM-N-gyermekek befogadása érdekében tett erőfeszítéseink eredményeként ezen tanulók száma az elmúlt években jelentősen megnövekedett, a kezdeti 1-1 főről 22 illetve 20 főre. A sajátos nevelési igényű gyermekeknek nemcsak a szakértői véleményben minimálisan előírt heti 2 fejlesztőórát tudjuk biztosítani, hanem a közoktatási törvényben előírtak szerint a heti kötelező óraszám 15%-át, ami több osztályfokban 3-4 órát jelent hetente. A 2011. évi CXCV. törvény a köznevelésről már nem a heti kötelező óraszám százalékában adja meg a fejlesztésre fordítható órák számát, hanem 1–6. osztályig heti 3, míg 7. és 8. osztályban heti 4 órát ír elő.

A fejlesztések dokumentálása

A fejlesztések dokumentálása igen sok feladatot jelent az iskola és a pedagógusok számára. A következő dokumentumokat kell vezetni:

- egyéni fejlesztési terv,
- fejlesztési napló,
- osztálynapló,
- törzslap,
- beírási napló,
- iktatási napló,
- a tanuló portfóliója.

A beérkezett szakértői véleményeket iktatni kell. A szakértői vélemény alapján a fejlesztést végző kolléga összeállítja a tanuló egyéni fejlesztési tervét. A rehabilitációs és rehabilitációs lapon (Tü 356. és Tü 357. sz.) minden foglalkozás során vezetni kell a haladást és a hiányzást.

A beírási naplóban, az osztálynaplóban és a törzslapon fel kell tüntetni a szakvéleményt kiállító szerv nevét, címét, az ügyszámot, a vizsgálat és a kötelező felülvizsgálat idejét.

Az SNI és a BTM-N-tanulók fejlődésének nyomon követését a portfóliójuk segíti, mely a következő részekből áll:

- szakértői vélemények (a gyermek minden eddigi vizsgálatáról és felülvizsgálatáról),
- vizsgálatkérő lapok,
- pedagógusi vélemények,
- be- és kimeneti jellemzések,
- értékelő lapok (a tanuló év eleji, félévi és tanév végi „felmérői”),
- szülői kérvények (mentesítés),
- egyéb, a gyermek állapotával összefüggő vizsgálati eredmények.

Első vizsgálatok

Amennyiben részképességzavar gyanúja merül fel, a gyermek osztályfőnöke/tanítója/szaktanára tájékoztatja a szülőket, mivel a vizsgálat csak a szülő egyetértésével és jelenlétében végezhető el. A vizsgálatához szükséges nyomtatványok:

- vizsgálatkérő lap (szülővel aláírva),
- orvosi adatlap a fejlődési szint megítéléséhez az iskolai felkészítés elősegítésére,
- kísérőlevél.

Felülvizsgálatok

A kötelező felülvizsgálatokra az iskola küldi az SNI és a BTM-N-tanulókat. A vizsgálatra jelentkezésnél a kötelező időpontok betartása nagyon fontos feladat. Minden tanév végén június 30-ig kell elküldeni a nevelési tanácsadónak illetve TKVSZRB-nak azon tanulók adatait, akiknek felülvizsgálata a következő tanév során válik esedékessé.

A nevelési tanácsadó az első, illetve a második félév elején kéri az abban a félévben esedékes felülvizsgálatokhoz a pedagógusok (fejlesztő- és többségi pedagógus) jellemzését a BTM-N-tanulókról, valamint a legutóbbi szakértői vélemény és az előző félév végi bizonyítvány másolatát.

A SZRB-hoz a felülvizsgálat előtt 1 hónappal kell elküldeni a fejlesztési tervet, az előző félév végi bizonyítvány másolatát és az SNI-tanulóról készült pedagógusi (fejlesztő- és többségi pedagógus) jellemzéseket.

Az SNI és BTM-N kategóriák változásai

Az elmúlt években több alkalommal változtatták az SNI-tanulók besorolását, ezért az alapidokumentumok átírására volt szükség. 2008-ban SNIa (a megismerő funkciók fejlődésének organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenessége) és SNIb (a megismerő funkciók fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenessége) kategóriákat különböztettünk meg.

Később a kategóriák megmaradtak, csak az elnevezés változott: SNIa – a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének tartós és súlyos rendellenessége, és SNIb – a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének súlyos rendellenessége.

A köznevelési törvény (2011. évi CXCV. törvény) új kategóriái szerint iskolánk érintett tanulói az SNI egyéb pszichés fejlődési zavar csoportba tartoznak.

Mindezek ismerete és figyelembevétele rendkívül fontos, hiszen az igénybe vehető juttatások és kedvezmények a kategóriák szerint változhatnak. Például 2008-ban SNIb-tanuló fejlesztését fejlesztőpedagógus is végezhet, de jelenleg az SNI-tanulók fejlesztését kizárólag gyógypedagógus végezheti.

A BTM-N kategóriáinál nem volt jelentősebb változás az elmúlt években, itt a fő problémát a nehézség és nehezítettség megkülönböztetése szokta jelenteni.

A gyermekvédelmi felelős feladatai

Gyermekvédelmi munkám során egyik kiemelt feladatom az SNI és BTM-N-gyermekek, szüleik és a tanulókkal foglalkozó kollégák segítése.

A kollégák megfelelő tájékoztatása érdekében minden vizsgálat és felülvizsgálat után értesítést küldök az SNI és a BTM-N-tanulót tanító kollégáknak a szakvéleményben foglaltakról (diagnózis, a gyermek nevelése-oktatása során a fejlődéséhez szükséges speciális bánásmód). A szakértői vélemény javaslatait az iskola köteles betartani, ezért elengedhetetlenül fontos, hogy ezek az információk minden kollégához eljussanak. A tanév elején ismételten elküldöm ezeket a tájékoztatásokat minden érintett kollégának.

A kollégákat segítem a vizsgálatkérő lapok kitöltésében, a pedagógiai jellemzések elkészítésében, a határidők betartásában.

A tanév során rendszeresen tájékoztatom az iskola vezetését az SNI és BTM-N-tanulók létszámának alakulásáról, a felülvizsgálatok eredményéről.

Új vizsgálat kérésénél részletesen tájékoztatom a szülőket a vizsgálat menetéről, az SNI vagy a BTM-N-státusszal járó lehetőségekről, kötelezettségekről. Megbeszéljük az aggodalmaikat, kérdéseiket, hogy biztosak legyenek abban, hogy a gyermekük fejlődéséhez a legmegfelelőbb utat javasoljuk.

Elért eredményeink, sikereink

A cikkemben bemutatott többéves munka sikeréhez jelentősen hozzájárult az iskolavezetés és a kollégák segítése, együttműködése. A Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottsággal kiemelkedően jó munkakapcsolat alakult ki.

Az elmúlt években végzett munkánk sikereivel szeretnék minden olvasót meggyőzni arról, hogy érdemes és szükséges a befogadás útjára lépni, mert a gyakorló iskolákban is vannak segítségre szoruló, tanulási, illetve magatartási és beilleszkedési nehézséggel küzdő gyermekek. Ennek a munkának az eredményei legalább annyi örömet okoznak, mint a tanulmányi versenyeken elért előkelő helyezések, és döntően befolyásolják a gyermekek jelenlegi és későbbi életét.

Iskolánk első SNI tanulója 4. osztályos volt, amikor a szakértői vélemény diszlexiát és diszgráfiát állapított meg. Harmadik és negyedik osztályban a tanév végén olvasásból, írásból *közepes* érdemjegyet kapott. A fejlesztések hatására 5. osztálytól kezdve minden évben magyarból *jó* osztályzat került a bizonyítványába.

A Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság szakemberei kiemelkedően jónak, példaértékűnek tartják a Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolában és Napközi Otthonos Óvodában folyó gyógypedagógiai, fejlesztőpedagógiai munkát, az inkluzív oktatást-nevelést, az egyénre szabott oktatási módszerek alkalmazását. A 2011/2012. tanév második félévében 3 gyermek került ki az SNI-státuszból, a 2012/2013. tanév első félévében további egy tanuló. A gyógypedagógus fejlesztőmunkájának és a többségi pedagógusok befogadó oktatásának-nevelésének eredményességét a szakértői véleményekből vett idézetekkel szeretném alátámasztani:

„SNI nem igazolt... kognitív képességei az előző vizsgálat óta jelentős mértékben fejlődtek” (óvodás gyermek beiskolázás előtti szakértői véleménye).

„A fejlesztés, a pedagógiai többletsegítség, a tanuló szorgalma, sok gyakorlás és a pedagógiai kedvezmények érvényesítése összességében elérték a kívánt célt. Az elvégzett vizsgálatok sajátos nevelési igényt nem igazoltak.” (6. osztályos tanuló második felülvizsgálatakor kiállított szakértői vélemény).

IRODALOM

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

11/1994. MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről.

14/119. MKM rendelet a képzési kötelezettségről és pedagógiai szakszolgáltatokról.

2/2005. OM rendelet a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.

2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

Pedagógusok IKT-használati szokásai

APRÓ MELINDA

apmoabb@yahoo.com

SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola



A vizsgálat elméleti háttere

Az elmúlt években az információs és kommunikációs technológiák nagyfokú fejlődésük után mind nagyobb súllyal jelentek meg az iskolai munka mindennapjaiban. Egyre több intézmény rendelkezik IKT-eszközökkel (pl. interaktív tábla, szavazórendszer), s mindennapossá válik a nyomtató, laptop és projektor használata a tanítási-tanulási folyamat segítségével. Ezzel párhuzamosan bővül a továbbképzések kínálata, mely az új technológiák szakszerű alkalmazásának kivitelezésében segíti a pedagógusokat (Kelemen 2008, Tóth-Molnár-Csapó 2011).

Az IKT-eszközök használata a tanítási-tanulási folyamatban egyfajta paradigmaváltásként is értelmezhető, ez azt jelenti, hogy az eddig meglévő eszközökkel, módszerekkel és elméletekkel már nem tudja az oktatás a célközönséget megfelelőképp kiszolgálni (Molnár 2011a). A folyamat nemzetközi szinten rendkívül előrehaladott, számos európai uniós vagy egyéb közmegállapodás (pl. lisszaboni célok), illetve hazai program (pl. NFT, OIS, KKFS, MITS, HEFOP) hivatott a digitális műveltség megalapozását és elterjesztését elősegíteni (Dancsó 2009, Molnár 2011a). A hazai és a nemzetközi vizsgálatok tanulságai alapján azonban tudjuk, hogy Magyarországon a kitűzött célok csak részben valósultak meg. Ennek oka a vizsgálatok tanulsága szerint legtöbbször az infrastruktúra hiánya, az elégtelen ismeretek által való akadályozottság, valamint hogy a pedagógusokra plusz terhet ró a digitális eszközök használata (Geri 2009, Lakatosné 2010). Kutatási eredmények szerint a pedagógusok 32%-a feleslegesnek tartja ezen eszközök használatát, ami az EU-s 3%-os átlaghoz képest nem kedvező attitűd (Molnár 2011a).

Bár az IKT nem elsősorban az oktatási hasznosítás céljából készül, a digitális eszközök iskolai használatát vizsgáló kutatások egyértelműen pozitív tendenciákról számolnak be, ilyen például a tanulási motiváció szignifikáns emelkedése, a hátrányos helyzetű tanulók lemaradásának csökkentése, az oktatás hatékonyságának fokozása, a tanulók ismeret jellegű tudása mellett a képesség jellegű tudásuk fejlesztése, az önszabályozó tanulás kialakítása, felkészítés az egész életen át tartó tanulásra, a kulskompetenciák fejlesztése, a probléma alapú tanítás megvalósításának segítése (Dancsó 2009, Goda 2007, Kelemen 2009, Kojanicz 2010, Nádasi 2011, Molnár 2004, 2009, 2011a, 2011b, Lakatosné 2010, Sipos 2004). Mindehhez azonban szükséges olyan pedagógusok képzése vagy továbbképzése, akik megfelelően tudják kezelni, hasznosítani és fejleszteni az e-learning eszközeit és tartalmait, ami a tudásalapú társadalom egyik fontos célkitűzése (Csapó 2005, Molnár 2009b, 2011a, R. Tóth-Molnár 2009).

A kutatás célja és hipotézisei

A vizsgálat célja annak feltérképezése volt, hogy egy nagyváros néhány iskoláját kiválasztva milyen helyzetképpel szembesülünk a pedagógusok digitális eszközhasználatát illetően. A mintát alkotó pedagógusoknak lehetőségük volt a vizsgálatot megelőző időszakban IKT-eszközök használatával foglalkozó továbbképzésben részt venni, valamint jelentős infrastrukturális beruházások is történtek az intézményekben, melynek köszönhetően az eszköz- és információhiány kevésbé gyakorolt jelentős hatást az eszközök alkalmazására.

Arra kerestük a választ, hogy 1) milyenek a résztvevők használati szokásai, attitűdjei, 2) van-e különbség a továbbképzéseken részt vevő, illetve nem részt vevő pedagógusok IKT-használati szokásai között, 3) az egyes tantárgyak esetében van-e különbség az új technológiák alkalmazásában, az ezekkel kapcsolatos attitűdökben, 4) van-e szignifikáns különbség a használat szempontjából a különböző életkorú pedagógusok között.

A vizsgálatot megelőzően több előzetes állítás igazolását vártuk. Feltételeztük, hogy a pedagógusok tartják a lépést a tanítási módszerek fejlődésével, pozitív az attitűdjük az IKT alkalmazását illetően. Úgy gondoltuk, hogy a továbbképzésen résztvevők nagyobb arányban és hatékonyabban alkalmazzák a digitális eszközöket, az eszközhasználat mennyisége és minősége nagy valószínűséggel összefügg a tanított tantárggyal, valamint hogy a fiatalabb pedagógusok gyakrabban élnek az IKT adta lehetőségekkel a tanítási órák, mint az idősebbek.

A minta és mérőeszköz

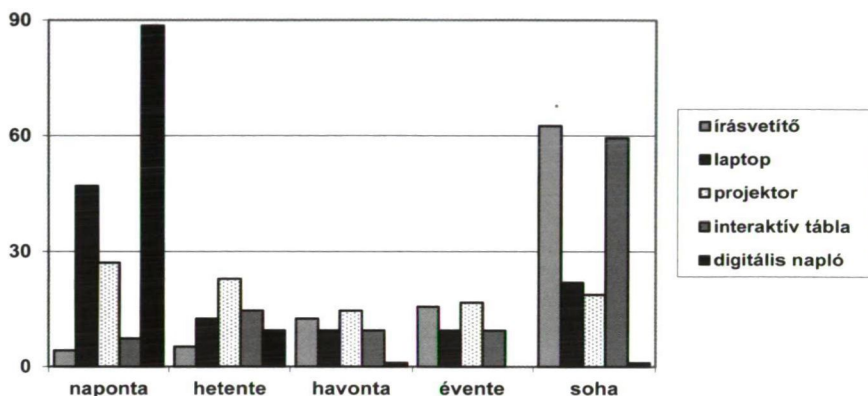
A vizsgálatot egy nagyvárosi iskola három tagintézményében végeztük el. A minta 97 főből állt, 37 férfi és 59 nő vett részt a kutatásban, életkori megoszlásukat tekintve a 40–50 év közöttiek a mintában némileg felülreprezentáltak (35%), a többi életkori sávban nagyjából 20% körül szerepelnek a minta résztvevői. A pedagógusok 36%-a tanít humán, 43%-a reál tantárgyakat, a többiek mindkét tudományterület művelői. Az adatfelvételre 2011 novemberében került sor.

Mérőeszközünk egy nyílt és zárt kérdéseket tartalmazó kérdőív volt, mely a háttérváltozókon kívül (nem, tanított tárgyak, iskola) az egyes eszközök ismeretére, használatának gyakoriságára, ezek jelenlétének indokoltságára a pedagógus és a tanuló szemszögéből, valamint az IKT-val kapcsolatos attitűdök feltárására irányultak. A zárt kérdések egyes esetekben eldöntendő kérdések voltak, vagy Likert-skálán helyezkedtek el. Mivel változóink szinte kizárólag nominális vagy rangskálán elhelyezkedő változók, így adatainkról leíró statisztikai mutatókat és nonparametrikus hipotézisvizsgálatokat tudunk végezni.

A kutatás eredményei

Az IKT-eszközök használatának gyakorisága

Eredményeink azt mutatják, hogy a vizsgálatban résztvevők kortól, nemtől és tantárgytól függetlenül egyaránt fontosnak tartják az új technológiák alkalmazását. Az egyes eszközök használatának százalékos megoszlása azt jelzi, hogy a projektorral, laptoppal történő szemléltetést a pedagógusok több, mint 50%-a heti rendszerességgel alkalmazza, de az interaktív tábla is legalább havi rendszerességgel szerepet kap a megkérdezettek 31%-nál (1. ábra).



1. ábra Az egyes eszközök használatának százalékos megoszlása

A továbbképzés jelentős hatást gyakorolt az iskolában oktató tanárok készségeinek, attitűdjeinek fejlődésére (1. táblázat), szignifikánsan jobbnak találják az IKT támogatta módszereket a hagyományosnál, mint a részt nem vevők (Mann-Whitney próba: $Z = -1,96$, $p < 0,05$). Az egyes eszközök használatát tekintve nincs szignifikáns különbség köztük.

	igen	nem
részt vett	57 %	43 %
hasznosítja	92 %	8 %

1. táblázat A továbbképzésen való részvétel és hasznosítás

A különböző életkorú pedagógusok szokásai között nincs szignifikáns különbség a használat tekintetében (2. táblázat). Érdekes adat, hogy az idősebb kollégák kevésbé alkalmazzák az elavultabbnak tekintett írásvetítőt, mint a fiatalok.

	írásvetítő	laptop	projektor	tábla	interaktív	nyomtató	napló	digitális	rendszer	szavazó-
életkor	-0,23*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

* $p < 0,05$

n.s. = nem szignifikáns

2. táblázat Az egyes eszközök használatának összefüggései az életkorral

A használat gyakoriságát tekintve nincs különbség a különböző tudományterületen oktató pedagógusok között. A humán és reál tantárgyakat tanítók attitűdjei azonban különböznek. Míg a természettudományos tárgyakat oktatók szignifikánsan többen gondolják úgy, hogy az IKT-eszközök használata könnyíti az ismeretátadást (Mann-Whitney próba: $Z=-2,07$, $p<0,05$), a humán tárgyakat tanítók szignifikánsan többen azt vallják, hogy nincs elég információjuk az IKT-eszközök alkalmazásához (Mann-Whitney próba: $Z=-3,17$, $p<0,01$). Ezek a különbségek valószínűleg visszanyúlnak az érintettek tanárképzési programjainak sajátosságaihoz.

A használattal kapcsolatos attitűdök

Az IKT-eszközök iskolai oktatásának elterjedése szempontjából örömteli, hogy a megkérdezett pedagógusoknak alapvetően pozitív a véleménye a technológia alkalmazásáról (3. táblázat). A tanárok 95%-a szerint szükséges az IKT iskolai alkalmazása, 100%-uk gondolja azt, hogy a tanulók ezt igénylik. Ennek megfelelően szervezik tanóráikat, melyben a megkérdezettek döntő többsége szerint több lehetőség van a többletinformációk révén megvalósuló differenciálásra, a szemléltetés, magyarázat hatékonyabbá tételére, a tanulók attitűdjeinek és motívumainak fejlesztésére.

Vélemények	%
Színesíti az órát	93
Több plusz információt be tud vinni a tanórára	87
Jobban szemléltet, mint a hagyományos eszközök	77
Megkönnyíti a magyarázatot	71
Túl sokat kell készülni az alkalmazásához	70
Nincsenek megfelelő eszközök az alkalmazáshoz	47
Elvonja a tanulók figyelmét	17
Nincs idő a tanórán ezek alkalmazására	17
Többet kell fegyelmezni a tanulókat a használat során	15
Nincs megfelelő információ az alkalmazáshoz	15

3. táblázat A pedagógusok IKT-eszközökkel kapcsolatos véleménye

Az adatok alapján a technológiát gyakrabban használók esetében megjelenik az eszközök, az idő és az információ hiánya, valamint egyes esetekben kevésbé érzik gördülékenynek az óra menetét, s nehezebbnek találják az információátadást. Pozitívum azonban, hogy a negatív vélemények a megkérdezettek kevesebb, mint felénél jelennek meg.

Összegzés

A pedagógusok IKT-használati attitűdjeit és szokásait vizsgáló kutatásunk eredményeképp kijelenthetjük, hogy a technológia alkalmazása az iskolákban fejlődő tendenciát mutat. A pedagógusok hasznosnak és használhatónak tartják a digitális korszak találmányait, s mint új típusú tudásközvetítő eszközt, valamint a tanulói igényeket kielégítő módszert a tanítási óra mind fontosabb részeként értelmezik. Alapvetően pozitív az attitűdjük az új technológiák használatával kapcsolatban, és innovatív szemlélettel igyekeznek saját tudásukat fejleszteni.

A vizsgálat eredményei alapján látható, hogy a tanárképzési és -továbbképzési rendszernek tennivalói vannak mind a frissen végzett hallgatók, mind a pályán évtizedek óta jelen lévőkhöz, valamint hogy a segítségre és az alkalmazásra valamennyi csoport fogékony. Megismerhetők azok a pontok, ahol még beavatkozásra van szükség (például a képzésekbe bevonandó csoportok, bizonyos eszközök megismertetése a célközönséggel, az új típusú tudásközvetítés megszervezésének gördülékenységét segítő lehetőségek bővítése) mind a tanárképzés jövőjét, mind a jelenleg dolgozó pedagógustársadalom munkájának segítségét illetően.

IRODALOM

- Csapó Benő 2005: Tanuló társadalom és tudásalapú oktatási rendszer. In: Komlossy Ákos (szerk.): *Ismeretek és képességfejlesztés: A kompetencia-tudáson alapuló iskola: Tudomány és közoktatás. Összeállítás a Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat XLII. Pedagógiai Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból*. Szeged: Koch S. Csongrád M. TIT. 5–21.
- Dancsó Tünde 2005: Az információs és kommunikációs technológia fejlesztésének irányvonalai a hazai oktatási stratégiákban. *Új pedagógiai szemle* 55, 11. 36–48.
- Geri Valéria 2009: Kréta, tábla, monitor: az információs és kommunikációs technológiák (IKT) és a tanár. *Katedra* 17, 3. 30.
- Goda Beatrix 2007: Felmérés az iskolai számítógép- és internethasználatról Európában: *Könyv és nevelés* 9, 1. 86.
- Kelemen Rita 2008: Az interaktív tábla néhány módszertani lehetősége a közoktatásban és a tanárképzésben. *Iskolakultúra Online*, 2. 176–187.
- Kelemen Szilvia 2009: Hazai IKT-fejlesztés. *Modern iskola* 3, 1. 4–5.
- Kojanitz László 2010: A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra* 20, 9. 65–81.
- Lakatosné Török Erika 2010: Az innováció értelmezése az oktatásban az információs és kommunikációs technológia vonatkozásában. *Iskolakultúra* 20, 1. 50–58.
- Molnár Gyöngyvér 2004: Az iskolai és az alkalmazható tudás kettőssége. *Iskolakultúra*, 8. 21–31.
- Molnár Gyöngyvér 2009: IKT-s eszközök használata a tanárképzésben: problémaalapú tanulás multimédiás tanulási környezetben. Elhangzott: VII. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2009. április 24–25.
- Molnár Gyöngyvér 2011a: Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, 9. 1038–1047.
- Molnár Gyöngyvér 2011b: Számítógépes játék-alapú képességfejlesztés: egy pilot vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra*, 6–7. 3–11.
- Nádasi András 2011: A megfelelő média kiválasztása. *Könyv és nevelés* 13, 1. 48–53.
- R. Tóth Krisztina–Molnár Gyöngyvér 2009: A jövő tanárainak IKT ismeretei és elvárásai. *Pedagógusképzés* 36, 1. 25–41.
- Sipos János 2004: A tanulás megszerethető: reformtanév esélynövelő változásokkal. *Kollégium* 14, 9. 4–6.
- Tóth Edit–Molnár Gyöngyvér–Csapó Benő 2011: Az iskolák IKT felszereltsége – helyzetkép országos reprezentatív minta alapján. *Iskolakultúra*, 10–11. 124–137.

A portfólió tanárképzésben történő alkalmazásának lehetősége egy vizsgálat tükrében

GÁL SÁNDOR – HANÁK ZSUZSANNA – KERESZTÉNY ISTVÁN

gals@ektf.hu; hanak@ektf.hu; keresztenyi@ped.unideb.hu

*Eszterházy Károly Gyakorló Általános Iskola; Eszterházy Károly Főiskola
Pszichológiai Tanszék; Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar*



Bevezetés, szakirodalmi előzmények

Eredetileg a portfólió szó Amerikából került napjaink modern világába, aktát, mappát, irattartót jelent, pontosabban olyan irattartót, amelybe fontos dokumentumok kerülnek (Langenscheidt 1993, idézi Pietsch 2005).

A szakirodalomban Falus (2003) szerint több megközelítés található, ezek közül idézünk néhányat.

- „A portfólió olyan dokumentumok gyűjteménye, amelyek megvilágítják valakinek egy adott területen szerzett tudását, jártasságát, hozzáállását.” (Birdöt 1999, idézik Barton–Collins 1993: 203)
- „A portfólió a (tanuló) legjobb munkáiból összeállított gyűjtemény.” (Bloom–Baker szerzőpárost 1995, idézik Carroll et al. 1996: 253)
- „A portfólió bemutatja a (tanuló) egy adott időszak alatt elért fejlődését, előrehaladását.” (Bakert 1993, idézik Wade–Yarbrough 1996: 65)
- „A portfólió a tanuló egy vagy több tantárgyból készített munkáinak célirányos, szisztematikus gyűjteménye.” (De Fina 1992: 13)
- „A portfólió a tanuló munkáiból összeállított célirányos gyűjtemény, amely bemutatja készítőjének erőfeszítéseit, fejlődését és eredményeit egy vagy több területen. A tanulóknak részt kell vennie a tartalom összeállításában; a gyűjteménynek tartalmaznia kell a dokumentumok kiválogatására szolgáló szempontrendszert, az értékelési szempontrendszert és a tanuló önreflexióit.” (Northwest Evaluation Associationt 1990, idézi Barrett 2002: 1.)

A fenti definíciók a portfóliót olyan dokumentumgyűjteményként határozzák meg, amely a tanuló munkáit hivatott bemutatni, vagy amely a diák adott időszak alatti fejlődéséről ad számot, esetleg mind a két értelmezést tartalmazza vagy megengedik (Falus–Kimmel 2003).

Häcker és Rihm (2004) szerint a portfólió önállóan nem létező fogalom. A fogalom mögött több mint egy koncepció rejtőzik, amelyek különböző célokat szolgálnak, és a céloknak megfelelően a definíció is különböző lehet. Ezekből következően: „a portfólió tanulói munkák célorientált gyűjteménye, amely a tanuló fáradozásait, tanulmányi előreha-

ladását és teljesítményének eredményeit egy vagy több területen mutatja be" (Lissmann 2001).

A teljesítményértékeléssel összefüggésben a következő típusú portfóliókat különböztetjük meg: teljesítményt tükröző írott dokumentum, „a tanulási folyamatot kísérő dokumentáció” és a teljesítmény demonstrálására készült portfólió (Andexer-Thonhauer 2001). A portfólió egy részről tehát célorientált munkák gyűjteménye a tanítási-tanulási folyamattal összekapcsolva, a másik oldalról szemlélve pedig „fejlesztésre orientált eszköz a tanuló ön- és mások általi értékelésére” (Schratz-Tschegg 2001).

Wintersteiner (2002) kevésbé látja a portfóliót a teljesítményértékelés alternatív formájának, ő a portfólióban meghatározott teljesítmények, képességek felszínre hozásának lehetőségét látja. Szerinte a portfólió az önreflexió közvetítője (médiума), kiváltója, segít a „szakadékokat a tudás és a kompetenciamegszerzés között áthidalni”, a tanuló implicit, rejtett tudását felszínre hozni. Bármilyen célra alkalmazzuk a portfólió módszerét, minden felhasználási módja (tanulási segédeszköz, tanulási folyamat portfólió, értékelési eszköz stb.) a tanulási tevékenységet, a személyes fejlődést, a saját tudás felismerésének a képességét segíti.

A portfólió típusai Barrett szerint (2000):

Munkaportfólió: a munkaportfólió segítségével a tanár és a diák rendszeresen megvitatja a diák előrehaladását egy adott tárgyból vagy egy adott projektben. Ebben a portfólióban a diák az összes, a tanulási folyamathoz tartozó dokumentumot gyűjti. Egy tanuló válogatott munkája egy tananyagról. Tartalmazhat már elkészült munkákat, de olyanokat is, amelyek még nincsenek befejezve. Egyes elemeit értékelési portfólióban és bemutatóportfólióban is felhasználhatja. A tanár a tanulási folyamat során tanácsokat adhat a tanulónak, így egyéni differenciálásra is alkalmas.

Bemutatóportfólió: a munkaportfólióból a bemutatóportfólióba már csak a diák legjobb, legfontosabb munkái kerülnek be. Ezeket a tanuló válogatja össze azokból a dokumentumokból, amelyek véleménye szerint a legjobban bemutatják őt és elért eredményeit. Ahhoz persze, hogy meg tudja ítélni, melyek a legjobb munkái, szükséges, hogy világos értékelési szempontrendszer álljon rendelkezésére.

Értékelési portfólió: alternatív osztályozást, értékelést szolgáló portfólió. Arra szolgál, hogy a tanár a hagyományos osztályozással szemben a diák teljesítményét holisztikusan, az összes jellemző dokumentum segítségével ítélhessen meg. Ezt a portfóliót a tanár magánál tartja, hogy év végén a tanuló összes munkáját áttekintve adhasson értékelést és jegyet.

Ugyanezeket a kategóriákat említi Columba és Dolgos (1995; idézi Koca-Lee 1998: 2)

A portfólió az iskolai tanítási-tanulási folyamatban – véleményünk szerint – jól alkalmazható. A portfólió lehetséges alkalmazási módjait a tanítási órákon Oswald Inglin (2006) öt modell típusa szerint mutatjuk be.

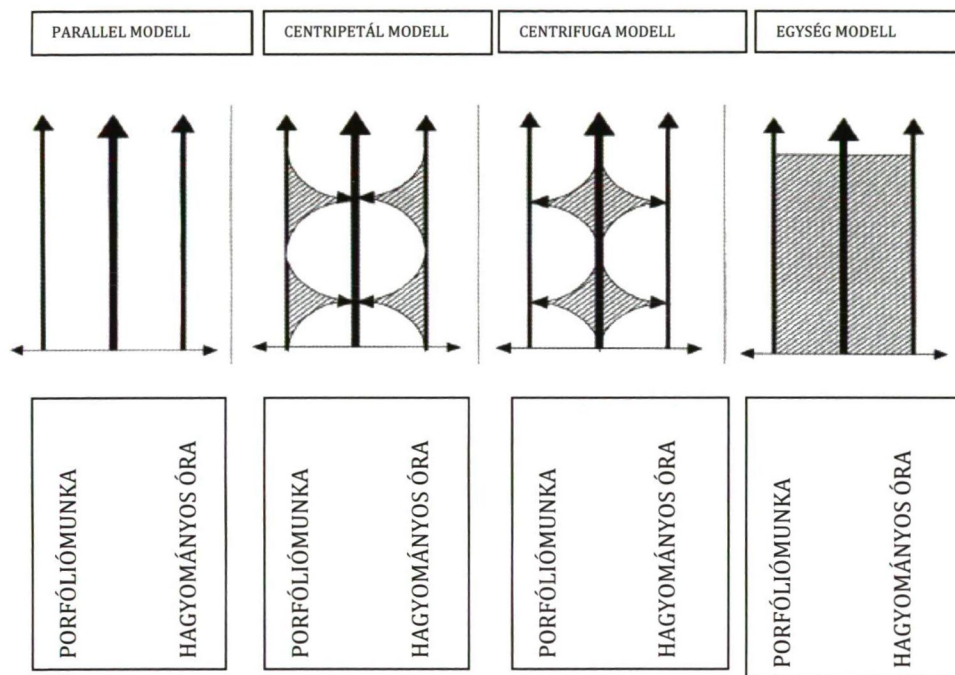
Parallel modell: a tanulók időtől és témától függetlenül egy tanár irányítása alatt végzik a munkát.

Fázis modell: a portfóliót a tanítási folyamat csak egyes fázisában alkalmazzák, pl. egy témakör összefoglalásánál.

Centripetális modell: a tanár a tanulók portfólióiból integrál elemeket a tanítási óra bizonyos részeibe. A fix pontok adják az ún. „portfólióórakat” (work in progress órákat).

Centrifuga modell: az órákon készült dokumentumok egy része bekerül az egyes tanulók portfólióanyagába.

Egység modell: az egész tanítási óra a portfóliókészítéssel és -értékeléssel telik el az egész tanév során.



1. ábra A portfólió lehetséges alkalmazási módjainak modelljei a tanítási órákon

A portfólió tanárképzésben történő alkalmazásának tapasztalatai

A vizsgálat

A vizsgálat célja a portfólió kiterjesztése a pedagógusképzésre, a portfólió tapasztalatainak feldolgozása, a módszer sajátosságainak feltárása, és hogy hatékonyá tegyék az alkalmazását. Célunk továbbá az eredmények minőségi elemzése, további teendők megfogalmazása e módszer hatékonyságának növelésének érdekében.

Alkalmazott módszerek: a portfóliódokumentumok elemzése, írásbeli kikérdezés (kérdőív, skála), adatgyűjtés, az információk kvantifikálása és kvalifikálása.

A vizsgálati mintát a fejlesztő-differenciáló szakpedagógus képzésben, a 2009–10. tanév első félévében végző másoddiplomás hallgatók képezték, akik korábbi diplomájukat szakdolgozat megírásával szerezték, a portfóliót most új módszerként használták. A felmért csoport női óvodapedagógusokból, tanítónőkből, általános iskolai tanárnőkből, szociálpedagógusokból tevődött össze, összesen 38 fő. Főleg olyan pedagógusokból, akik korábban az egri Eszterházy Károly Főiskolán végeztek, illetve Egerben vagy Eger környékén dolgoznak. A felmért populációban egyetemi végzettségű középiskolai tanárt nem

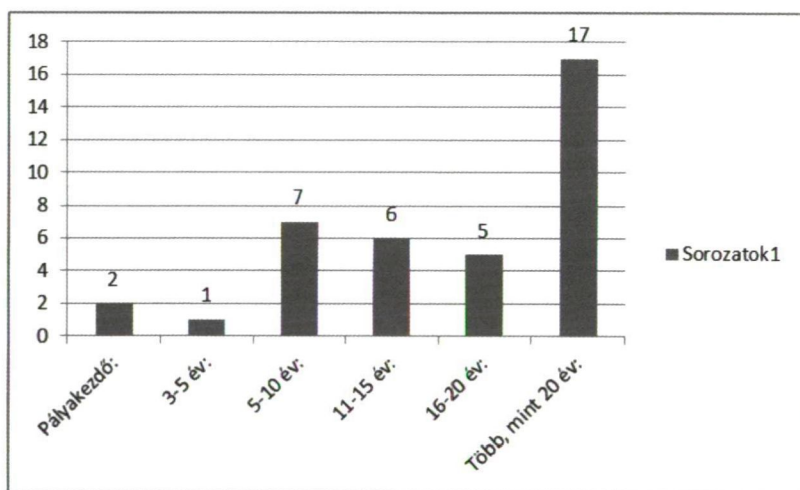
találunk, mert a képzés szakiránya elsősorban az óvodás és az általános iskolás korosztály fejlesztéséről szól. A vizsgálati minta átlagéletkora 43 év, jelenleg egy fő kivételével mind a pedagóguspályán dolgozik. A megkérdezettek közül 45% több mint 20 éve van a pedagóguspályán. Pályakezdőnek csupán 5% számít. A legtöbben többéves pedagógiai tapasztalattal rendelkeznek.

Óvodapedagógus	27%
Tanítónő	36%
Általános iskolai tanár	35%
Középiskolai tanár	0%
Szociálpedagógus	2%

1. táblázat A vizsgálati minta végzettség szerint

Jelenleg aktívan a pedagóguspályán dolgozik	97%
Nem pedagógusi állásban van	3%
Pályakezdő	5%
3-5 év	3%
5-10 év	18%
11-15 év	15%
16-20 év	14%
Több mint 20 év	45%

2. táblázat A vizsgálati minta a pedagóguspályán eltöltött évek szerint



2. ábra A vizsgálati minta a pedagóguspályán eltöltött évek szerint

A fejlesztő-differenciáló szakpedagógia szakirányú továbbképzési, szakképzési és kimeneti követelményeit a következőkben részben ismertetjük. A képzés portfólió alapú záródolgozattal fejeződik be. A tanulmányi idő alatt megszerzett kompetenciák bizonyító alapjait a portfóliódokumentumok adják.

A felvétel feltételei:

- A képzés feltétele az alábbi területeken való képesítés: óvodapedagógus BA, tanító BA, gyógypedagógus BA, szociálpedagógia BA, pedagógia BA, pszichológia BA, valamint főiskolai szintű óvodapedagógus, tanító, általános iskolai tanár, gyógypedagógus, szociálpedagógus, pedagógia szakos nevelőtanár.
- A képzésre jelentkezhetnek azok, akik kétéves szakirányú gyakorlattal rendelkeznek az alábbi területeken: óvodapedagógia, általános iskola alsó tagozat, általános iskola felső tagozat, gyógypedagógia, nevelési tanácsadói munka, gyermekvédelmi vagy bármilyen pedagógiai munka, prevenciós tevékenység és problémakezelés.

A képzési idő: 3 félév (410 óra) A szakképzettség megszerzéséhez összegyűjtendő kreditek száma: 90 kredit.

A képzés során elsajátítandó kompetenciák:

1. A tanulói személyiség fejlesztése;
2. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése;
3. A pedagógiai folyamat tervezése;
4. A tanulók műveltségnek, készségeinek és képességeinek fejlesztése a tudás felhasználásával;
5. Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák fejlesztése;
6. A tanulási folyamat szervezése és irányítása;
7. A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása;
8. Szakmai együttműködés és kommunikáció;
9. Önművelés, elkötelezettség a szakmai fejlődésre.

Tudáselemek, megszerezhető ismeretek:

- Speciális pszichológiai ismeretek;
- Speciális pedagógiai ismeretek;
- Iskolai mentálhigiéné;
- Inkluzív nevelés – gyógypedagógiai ismeretek;
- Speciális módszertani ismeretek;
- Gyakorlati ismeretek.

Személyes adottságok, készségek:

- Szakmai készségfejlesztés;
- Kommunikáció, konfliktuskezelési készségek fejlesztése;
- Teammunka, együttműködés, kooperációs készségek fejlesztése;
- Önművelődés, az élethosszig tartó tanulás készségének fejlesztése.

A vizsgálat lebonyolítása a következő lépések alapján történt: 2008-ban végeztük el a hallgatók felkészítését a portfólió módszerével, készítésével kapcsolatosan, majd szupervíziót biztosítottunk. A 2009–10. tanév első félévében, januárban végeztük el a kérdőíves felmérést, miután a hallgatók a számukra előírt portfóliót elkészítették és bemutatták. A felmérés eredményeit összegeztük és kiértékeljük. A kérdőív első részében személyes adatokat kérdeztünk, majd véleményeiket, saját tapasztalataikat a portfólió módszerével kapcsolatban. Ahogy azt már a vizsgálati minta bemutatásánál is jeleztük, a képzés résztvevőinek majdnem 100%-a rendelkezik pedagógiai tapasztalatokkal, akik több éve nevelnek és oktatnak. Kíváncsiak voltunk, mi a véleményük a portfólió óvodai, általános és középiskolai, valamint szakképzési alkalmazásával kapcsolatban. A hallgatók 30 állításról

adtak véleményt ötfokú értékelő skála segítségével, amelyben az 1 a nem ért egyet; a 2 az inkább nem; a 3 a részben; a 4 az inkább igen; az 5 igen, teljesen egyetért válasz volt. Az ötfokú skála módszerét azért alkalmaztuk, mert a magyar oktatásban több évtizede az érdemjeggyel történő értékelés és osztályozás terjedt el, őket is ilyen értékeléssel tanították, ők is ilyen módon értékelnek jelenleg is, az 1-es osztályzat a legrosszabb, az 5-ös osztályzat a legjobb. Így talán realisabban tudják kifejezni véleményüket, és a továbbképzéseik során is gyakran töltönek ki ilyen típusú véleményt kérő kérdőíveket.

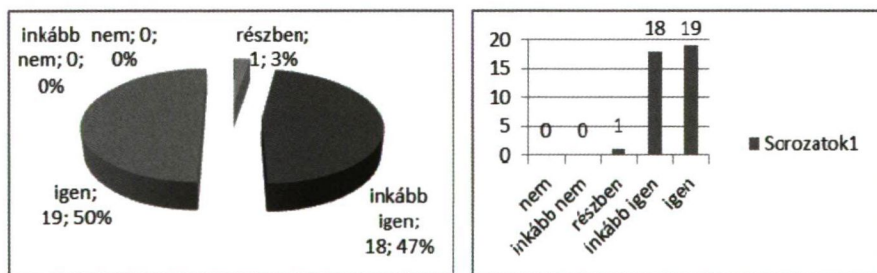
Rangsor	Állítás a portfólió módszerről	Átlag
1.	Növeli a tanulók önállóságát	4,47
2.	Eredménye gyakran az, hogy a tanulók büszkéek munkájukra	4,47
3.	Hasznosnak tartom a tanulók számára	4,16
4.	Más órávezetést igényel	4,13
5.	Tanulócentrikus, az egyénre koncentrál	4,05
6.	Növeli a tanulók felelősségérzetét	3,95
7.	Több kooperációt kíván a tanár és a diák között	3,89
8.	Növeli a tanulók önbizalmát	3,87
9.	Megváltoztatja a tanári szerepemet	3,87
10.	Időigényes	3,79
11.	Növeli a tanulók tanulási kedvét	3,76
12.	Csökkenti a stresszt a gyengébb tanulóknál	3,68
13.	Sok terhet ró a tanárra	3,55
14.	Nem minden tananyagnál, tantárgynál alkalmazható	3,45
15.	Nem teljesen az órai munkát tükrözi	3,39
16.	Sok tanár kollégának is fenntartásai vannak e módszerrel	3,39
17.	Nem minden korosztálynál alkalmazható	3,37
18.	A tantárgyi követelmények nem erről szólnak	3,26
19.	Nem elterjedt, elfogadott módszer	3,21
20.	A tantervbe nehezen illeszthető be	3,16

21.	Sok terhet ró a tanulókra	3,11
22.	Növeli a tanulók közti konkurenciát	3,03
23.	A hitelessége sem garantált (értékelés, saját vs. idegen munka)	3,03
24.	A szülők sem fogadják el teljesen	2,89
25.	Nem a tényanyagra helyezi a hangsúlyt	2,87
26.	Csökkenti a tanár terhelését	2,79
27.	Nincs benne sok új elem	2,71
28.	Nehezen értékelhető	2,68
29.	Csak a szakképzésben használható	2,34
30.	Csak a felnőttképzésben alkalmazható	2,34

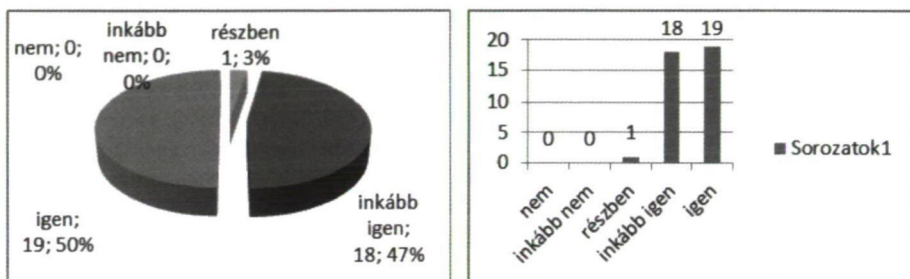
3. táblázat Vélemény a portfólió óvodai, általános és középiskolai, valamint szakképzési alkalmazásával kapcsolatban

A következőkben bemutatjuk a kérdőíves felmérés számszerű eredményeit:

Mivel a 4.00 átlag feletti eredményeket tekinthetjük úgy, hogy a vizsgálati minta egyetért az állítással, az első öt ranghelyen végzett állítást tovább elemezzük. Ez alapján, a portfóliók önállóságnövelő szerepével a legnagyobb mértékben értenek egyet a felmért hallgatók, így ez került az első helyre. A portfólió a tanár és a tanuló közös munkáján alapuló személyes dokumentum, egyéni tanulási utat nyit meg, így nem kétséges az állítás első, előkelő helyezése. A portfóliónak mindig van tárgyasult eredménye, ami büszkeséggel tölti el a tanulókat, megosztva került az első helyre az állítás.



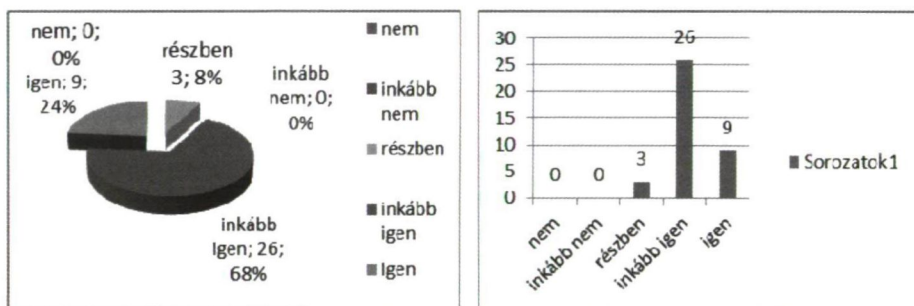
3. ábra Növeli a tanulók önállóságát



4. ábra Eredménye gyakran az, hogy a tanulók büszkék munkájukra

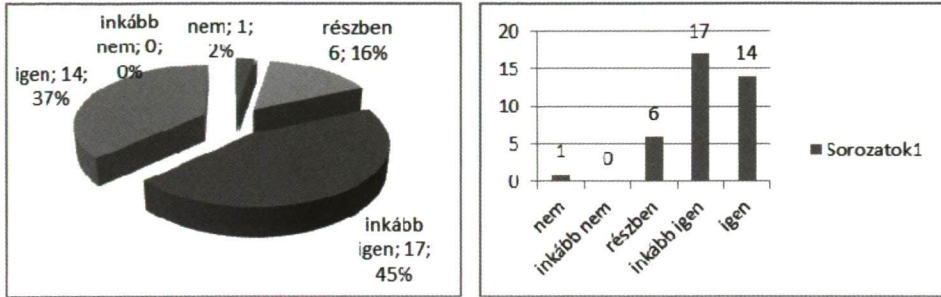
Egyértelműen vélekednek arról, hogy a portfólió produktumai büszkeséggel töltik el a tanulókat, nemleges válasz nem született. A kapott adatok a módszer egyértelmű önállóságnövelő voltát fejezik ki, hisz a portfóliómunka alapja az önálló tanulói munka, rengeteg olyan helyzetet produkál, ahol egyedül kell a tanulónak dönteni, egyéni értékelést és véleményt formálni.

A harmadik helyre a portfólió tanulók számára való hasznossága került, e tény is a módszer alkalmazása mellett szól.



5. ábra Hasznos a tanulók számára

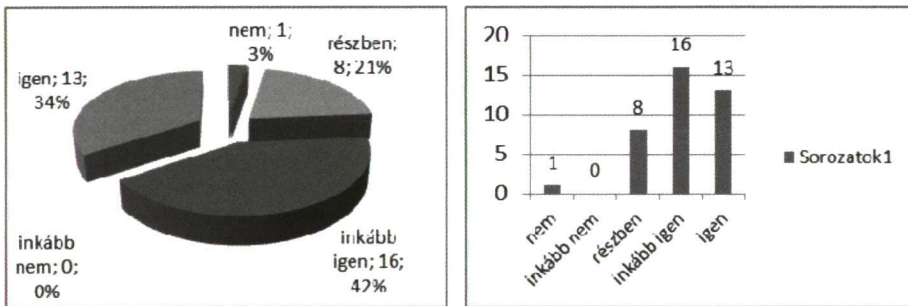
Egyértelműen hasznos a tanulók számára, ezért feltétlenül helyet kell kapnia a tanulási és az értékelési módszerek között. Csak néhány századdal marad le ettől a módszer gyakorlati alkalmazásának az a tény, hogy portfóliót alkalmazva a tanár szerepe is megváltozik, más óravezetést igényel alkalmazása, ez a pedagógiában paradigmaváltáshoz vezet.



6. ábra Más óravezetést igényel a portfólió bevezetése a tanórán

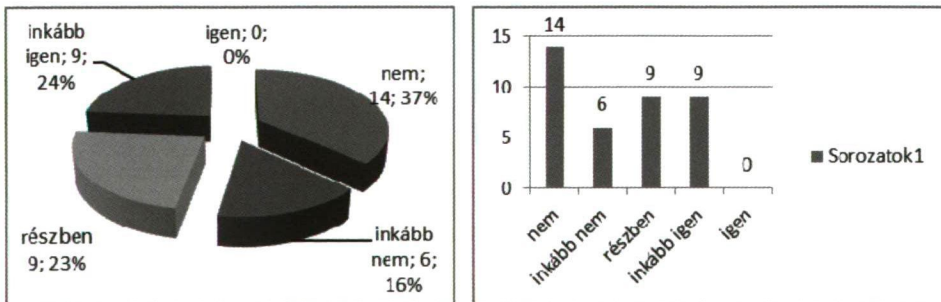
Az eredmények a tanári szerepváltás mellett újszerű óravezetést is igénylő módszert mutatnak.

Ötödik helyen áll a portfólió tanulócentrikussága: a portfólió valóban személyre szabott tanulási forma.



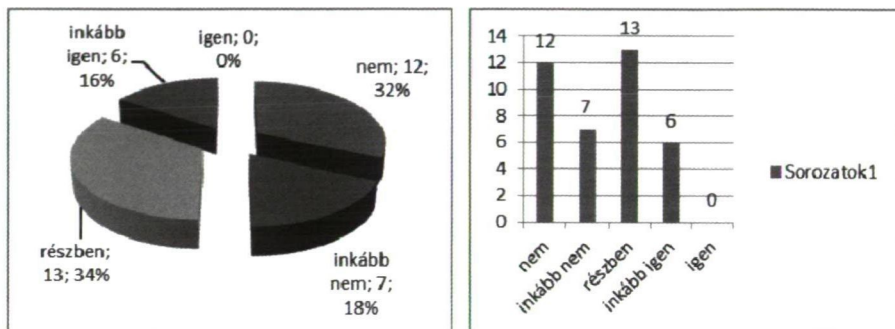
7. ábra Tanulócentrikus, az egyénre koncentrál e módszer

A portfólió tanulócentrikussága az eredmények alapján nem vitatható. A 2,5 átlageredményeknél kevesebb pontot kapott állításoknál a hallgatók – az állítással – inkább nem értenek egyet. Tehát a csak szakképzésben és a felnőttképzésben való alkalmazást elutasítják.



8. ábra Csak a szakképzésben használható módszer a portfólió

Úgy tűnik, hogy a vélemények alapján nem csak a szakképzésben alkalmazható: teljesen egyetértő nincs a mintában, tehát más területeken sem zárják ki a portfólió alkalmazásának lehetőségeit.



9. ábra Csak a felnőttképzésben alkalmazható a portfólió

Itt is sok a nemleges tartományba eső válasz, igen válasz egyáltalán nincs, tehát a közoktatás más részén is alkalmazható szerintük a módszer.

Következtetések a felmérésből

A vizsgálat mintájaként szolgáló fejlesztő-differenciáló szakpedagógia továbbképzési szakos hallgatókat azért választottuk a felmérés alanyaiként, mert korábbi diplomáikat a hagyományos képzési rendszerben szerezték, tisztában vannak a tanári kompetenciákat bizonyító tanárképzési portfólió készítésének elveivel és gyakorlatával. A pedagógiai tapasztalatuk és portfólióismeretük alapot ad arra, hogy felmérjük véleményüket a portfólió módszeréről. Jelenleg még Magyarországon kevés olyan tanár csoport áll rendelkezésre, amelyet fel tudnánk mérni, hisz e módszert még csak egy éve vezették be a főiskolánkon. Az egri Eszterházy Károly Főiskola hazánkban élen jár a tanárképzés újjászervezésében és a képzési portfólió alkalmazásában. A következő években a portfólió tömegesen megjelenik a pedagógiai gyakorlattal kevésbé rendelkező nappali tagozatos hallgatóknál is. E tapasztalatok fontos szerepet kapnak az ő képzésükben is.

A kérdések elegendő alapot adtak a portfólió módszerének közoktatási és felsőoktatási alkalmazásának vizsgálatához. A kérdések mennyisége és minősége alapján reális képet kaphattunk a portfóliómódszer oktatási és képzési helyzetéről.

Az elkészült portfóliók nyomtatott és elektronikus változatban, valamint a prezentálásnál felhasznált diák megtekinthetők az EKF Regionális Pedagógiai Központjában.

IRODALOM

- Andexer, Helmut – Thonhauser, Josef 2001: Portfolio in der Lehrer(inen)ausbildung: Begriff. *Erwartungen. Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 4. 53.
- Barret, Helen 2000: Create Your Electronic Portfolio: Using off the Shelf Software to Showcase Your Own and Your student Work. *Learning and Leading with Technology*, 3. 14–21.
- Barton, James – Collins, Angelo 1993: Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 44, 3. 200–210.

- Carroll, Jerry – Pothoff, D. – Huber, T. 1996: Learnings from Theree Years of Portfolio Use in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 47, 4. 253–261.
- De Fina, Allan 1992: *Portfolio Assessment. Getting Started*. New York: Scholastic Professional Books.
- Falus István – Kimmel Magdolna 2003: *A portfólió*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör ELTE BTK.
- Falus István 2005: Sztenderdek tanárok és tanárképzők számára. *Új Pedagógiai Szemle* 55, 4. 143–146.
- Häcker, Thomas – Rihm, Thomas 2004: Portfolio. *Hessische Lehrer/innenzeitung*, 1. 24–25
- Inglin, Oswald 2006: *Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit*. In: Brunner, Ilse – Häcker, Thomas – Winter, Felix: *Das Handbuch Portfolioarbeit*. Seelze: Kallmeyer.
- Koca, Asli – Lee, Hea-jin 1998: *Portfolio Assessment in Mathematics Education*. ERIC Digest.
- Lissmann, Urban 2000: *Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schratz, Michael – Tschegg, Katalin 2001: *Das Portfolio im Kontinuum unterschiedlicher Phasen der Lehrerbildung*. *Journal für Lehreninnen- und Lehrerbildung*, 4. 17.
- Wade, Roger – Yarbrough, Diane 1996: *Portfolios: a Tool for Reflective Thinking in Teacher Education?* *Teaching and Teacher Education* 12, 1. 63–79.
- Wintersteiner, Werner. 2002: Portfolio. in *der Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, Heft 1/02, Studienverlag Innsbruck.
- 289/2005. (XII. 22.) Kormányrendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás rendjéről.
- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.

Földtani karikatúrák a tanteremben

HÁGEN ANDRÁS

hagen13@freemail.hu

Bajai Újvári Általános Iskola



*„A tudósoknak a tudományt komolyan kell venniük,
de Ők saját magukat sem veszik komolyan.”*

(Philippe Blanchard, fizikus)

A karikatúrák vázlatok, amelyek egyszerűen ábrázolnak egy-egy személyt vagy viselkedést egy kissé torz vagy túlzó módon. A karikatúrák első ránézésre csupán egy egyszerű rajzot jelentenek, összességében azonban mély és összetett betekintést nyújtanak a kultúrába és a társadalomba.

A karikatúrák számos céllal mutatunk be. Elsőként rögtön a szemléltetés jegyében, valamint motiváció gyanánt. Végso soron pedig a gondolkodtatás kialakulásáért (Farsang A. 2011).

A karikatúrák elemzése több pontban történik. Az első feladat az, hogy megfelelő mennyiségű időt engedjünk az értelmezésre. Ez után történik a karikatúrák külső-, valamint rejtett belső jeleinek a leírása. Ezek után tanári vezetéssel, frontális osztálymunka keretében megkezdődik a kép mondanivalójának megvitatása.

A karikatúrákat témájuk szerint tagolni lehet, mégis elsősorban a népességnövekedés, a világkereskedelem, az energiaellátás problematikája, valamint a környezetvédelem témakörében készített karikatúrákat alkalmazzák leggyakrabban a földrajz órákon (Farsang A. 2011). A tudományos karikatúrákban szereplő tárgyak, valamint személyek is részt vesznek a tudományban és a kutatásban. A karikatúrákat információforrásként is lehet használni a tudomány népszerűsítése érdekében.

Egy tudományos karikatúra is tartalmazhat információt, nemcsak az ábrázolt személyről vagy a földtani modellről, de tartalmazhat „hangulatjelentést” is a társadalom viszonyáról az új elmélettel kapcsolatban.

Játékos oktatás

Az egyszerű szórakoztatás mellett a karikatúrák célja lehet a problémafelvetés, a figyelemfelhívás és a bírálat. A karikatúrák használata életkorhoz kötött, elsősorban a középiskolás korosztály az, ahol a jobb tájékozottság és a kritikus szemléletmód következtében ez érdemben használható.

A következőkben a földtan szemléletének alakulását ismerhetjük meg karikatúrák felhasználásával. A grafikáknak köszönhetően a diákok belekóstolhatnak a földtani és öslénytani szemlélet változásainak történelmi vitáiba a 19. századból, valamint a társadalmi és politikai környezetbe De la Beche és William Conybeare karikatúrái segítségével.

A bizonyításra a diákok is kaphatnak lehetőséget, mégpedig úgy, hogy a listából egy tudományos karikatúrát maguk választanak ki, és ahhoz egy rövid leírást készítenek – tanári segítséggel –, amelyet nekik kell bemutatniuk.

A földtani szemlélet fejlődése

A viktoriánus Angliában élénk volt az érdeklődés a természettudományok iránt. Különösen igaz volt ez a földtanra, ahol a radikális eszmék és az ellentmondásos új hipotézisek – az *uniformitás elve*, a *jégkorszakok elmélete* és az *evolúció* – egyaránt jelen voltak, ez teret engedett a közönséges karikatúrák kialakulásának. Abban az időben az úriemberi viselkedés szabályai miatt közvetlen kritikára nem volt lehetőség, csak a karikatúrák jelentették az egyetlen lehetőséget a kritika megfogalmazására.

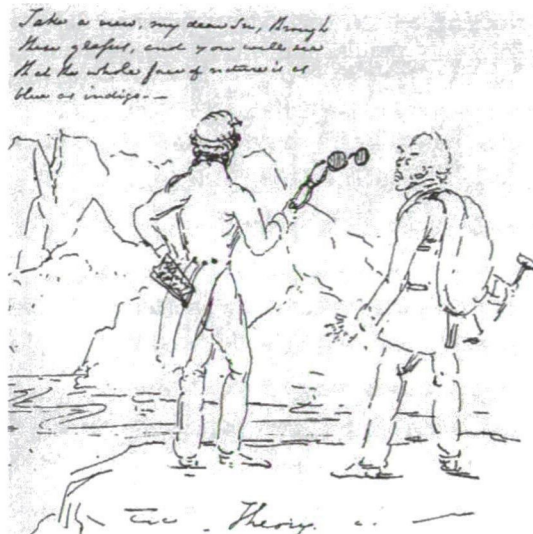
Professzor „Ichtyosaurus” Lyell

A leghíresebb karikatúra Henry de la Beche (1796–1855) nevéhez fűződik. Alkotásában fejtette ki nemtetszését Charles Lyell és kortársai elméletéről. Lyell 1830-ban publikálta korszakalkotó művét a „Geológia alapelveiről”. Ebben fejtette ki a híres földtudós felfedezéseit a Föld felszínének kialakításáról. Ezt az alapelvet nagyon sokan elutasították, különösen német nyelvterületen, ahol az isteni özönvízhez köthető, katasztrófizmus volt a mérvadó. Lyell volt az első, aki felismerte Darwin felfedezésének (evolúció) jelentőségét. A prominens „Ichtyosaurus professzor” képei a *Borzasztó változások* (1830) címet viselik (1. ábra). Mellesleg meg kell említeni, hogy e mű sokáig inspirálta William Bucklandot (1784–1856) is. A karikatúra Francois Buckland (William Buckland fia) könyvsorozatában (*Érdekesek a természet történetéből* 1857–1872) jelent meg a nagyközönség előtt.



1. ábra A borzasztó változások, ahol az emberek a fosszilis államban élnek, mint Ichtyosaurik, és Lyell professzor az embereket, mint alacsonyabb rendű élőlényeket mutatja be a hallgatóságnak. De la Beche karikatúrája Lyellről mint Ichtyosaurus professzorról. (Forrás: Buckland 1858)

Ugyanakkor a geológus és az elismert földtudomány-történész, Martin J. S. Rudwick (1831) felfedezte De la Beche naplójában a Lyell-féle elmélet elutasítását. A naplóban De la Beche nevetségessé tette a Lyell által felvázolt megközelítést. De la Beche rajzain egy ügyvéd naplója (utalás Lyellre, aki ténylegesen ügyvéd volt) mutatja, hogy az „Én” (Lyell) elméletem terjedt el szerte a világon (2. ábra).



2. ábra De la Beche karikatúrája Lyell elméletéről. A képen szereplő úr kutató, geológusruhákban tűnik fel, megfigyelhető a terepruha, a gyűjtőtáska és a kalapács. De la Beche azért nem fejezte be sohasem a rajzot, hogy majd mások fejezzék be. (Forrás: Rudwick 2008).

Nilvánvalóan De la Beche sosem tudta legyőzni előítéletét Lyell-lel szemben, ugyanis Lyell ügyvéd és kutató is volt egy személyben. A *Borzasztó változások* csak egy része Lyell uniformitás elvének.



3. ábra „Ok és okozat” 1830 és 1833-ból. A kép tetején lévő feliratban megjegyzi: „Áldd meg gyermek, amit a völgyben tettél!”. De la Beche dedikálta a lapot Bucklandnak. (Forrás: Clary et al. 2010)

De la Beche karikatúrája vitatja az uniformitás elvének és a felszíni formák kialakulásának lassú folyamatát. A képen éppen William Buckland fia vizeletével alakítja ki az U alakú gleccservölgyet.

De la Beche a karikatúrához az ihletet onnan nyerte, hogy abban az időben folyamatosan vita tárgyát képezték, hogy az erózió milyen szerepet játszik a völgyek kialakulásában. A jégkorszak kialakulásáról szóló elméletek még gyerekcipőben jártak, ezért nehéz volt Európában megmagyarázni azt, hogy a lassú folyóvízi erózió alakította völgyek V alakúak, míg a gleccserek a völgyek U alakúak.

A rétegtan kritikája

A karikatúristák szatirikus megjegyzéseivel nem csak Lyellnek kellett megküzdenie. De la Beche egy másik elméletet is, a rétegtant (sztratigráfiát) is kritizálta.

1834-ben Roderick Murchinson megerősítette azt a feltevést, miszerint a Grauwacke formációt* megelőzte a növények megjelenése a szárazföldön. De la Beche a formációban néhány kőületet talált, aminek segítségével kijelentette, hogy Murchinson formáció-feltételezése hibás. Murchinson ezen felbuzdulva támogatást szerzett a Földtani Társulattól, és nyilvánosan megkérdőjelezte De la Beche felfedezését, például azt, hogy képes-e egyáltalán felismerni a sziklaalakzatot vagy egy növényi fossziliát.

De la Beche erre válaszul karikatúrát készített, hogy így vegyen részt a heves vitában.



4. ábra Növények megjelenése idősebb földtani képződményekben,
a kép címe: „Feltételezésből vélemények vs. tények”. (Forrás: Rudwick 2008)

Az evolúció ténye a 19. században hatalmas feltűnést keltett. Nehezen hitte el a korabeli ember, hogy a „majmoktól származunk”. Számos gúnyos rajz készült az ember és a majmok rokonságáról (5. ábra).

* Grauwacke formáció: kvarc, kovapala, agyapala alkotta konglomerátum, amely erősen csillámos, és igen finomszemű és sokszor palás formáció. Németország szilur, devon és némileg karbon szisztémájában is fontos szerepet játszik roppant kiterjedésénél fogva.



5. ábra Népszerű karikatúra Linley Sambourne-tól. Az ihletet e képhez Darwin utolsó könyve adta a földgömb lizstákról (Forrás: Sambourne 1822)

Az utóbbi (hamis) kép a fejlődést ábrázolja, ami az alacsonyabb rendű élőlények transzmutációját mutatja a magasabb rendűek felé. E téma még napjainkban is elég népszerű a rajzfilmekben és karikatúrákban, valamint a modern szatírákban a YouTube videókon.

Következtetés

A képek grafikájuk szerint karikatúrák, azonban ábrázolásuk és komplex tartalmuk miatt mégis arra készítetik a megfigyelőket, hogy megértsék a szakmai téma „háttérét”, ebből következően a gúnyos karikatúra is eszköz lehet a földtani szemlélet fejlődésének oktatásában (6. ábra).

Feladatlap

- 1. Írjátok le a karikatúra külső jegyeit (pl. arckifejezés)! (betekintés a társadalomba és kultúrába)**
- 2. Írjátok le az új elméletek fogadtatását a tudósok között! (hangulatjelentés)**
- 3. Miben különbözött az elmélet a régi, rögzült ismeretekhez képest? A feladat megoldásához internetet segítségül lehet hívni. (rejtett belső jelek)**
- 4. Készíts Te is karikatúrát! Milyen témát választanál és miért? (képesség-, és képességefejlesztés, valamint önálló gondolkodásfejlesztés)**

6. ábra Egy lehetséges feladatlap a karikatúrákhoz

A napjainkban készült karikatúrák már nemcsak a távoli múltat tanulmányozzák, hanem a földtudományok fejlődését is a 20. században (pl. Chicxulub katasztrófa vagy az emlősök vs. dinoszauruszok).

Az utóbbi években kikerülő földtani témával bíró rajzfilmek alapmondanivalója napjaink problémáit tárgyalják, ilyen pl. a föld erőforrásainak kimerülése vagy a klímaváltozás.*

IRODALOM

- Browne, Judith 2001: Darwin in Caricature: A Study in the Popularisation and Dissemination of Evolution. *Proceedings of the American Philosophical Society* 145, 4. 496–509.
- Buckland, Francis Trevelyan 1858: *Curiosities of Natural History*. London: Richard Bentley.
- Clary, Renee M. – Wandersee, James H. 2010: Scientific Caricatures in the Earth Science Classroom: An Alternative Assessment for Meaningful Science Learning. *Science & Education*, 19. 21–37.
- Farsang Andrea 2011: *Földrajztanítás korszerűen*. Szeged: GeoLitera..
- RUDWICK, MARTIN JOHN SPENCER 1975: CARICATURE AS SOURCE FOR THE HISTORY OF SCIENCE: DE LA BECHE'S ANTI-LYELLIAN SKETCHES OF 1831. *ISIS* 66, 234. 534–560.
- Rudwick, Martin John Spencer 2008: *Worlds before Adam - The Reconstruction of Geohistory in the Age of Reform*. Chicago: The University of Chicago Press.

* Ezúton szeretném megköszönni Útőné Dr. Visi Juditnak a segítséget és a hasznos tanácsokat.

Kedves Olvasóink és Szerzőink!

A Módszertani Közlemények szerkesztősége ezúton szeretné megköszönni azt a sok figyelmet, együttműködést és munkát, amit Olvasóinktól, Szerzőinktől kaptunk, és egyúttal tájékoztatjuk is Önöket néhány változtatás bevezetéséről a 2013-as évtől.

A lapunkban megjelent tanulmányok minőségi színvonalának biztosítása érdekében a szerkesztőségünkbe érkezett munkák véleményezésére szakértő lektorokat kérünk föl. Ezzel nemcsak a lap tudományos színvonalának, szerzőink referáltságának a növekedését szeretnénk erősíteni, hanem segíteni kívánjuk az Önök további munkáját, szakmai tevékenységét és kapcsolatait is. A beküldött írásokhoz, kérjük, írjanak egy rövid, angol nyelvű összefoglalót is.

Szerkesztőségünk igyekszik kielégíteni Olvasóink igényeit a tekintetben is, hogy többféle tantárgy, téma módszertanával kapcsolatos írást közlünk egy-egy számunkban, így a lap terjedelme hozzávetőlegesen 30%-kal fog növekedni. A többletköltséget azonban nem terheljük Olvasóinkra. 2013-tól évi négy számmal jelenünk meg. A lap éves előfizetése 2400Ft lesz, egy szám 600Ft-ba fog kerülni.

Felhívjuk szíves figyelmüket arra, hogy a Módszertani Közlemények hamarosan egy bővített tartalommal online is meg fog jelenni Methodus név alatt. A honlapon elérhetőek lesznek a Közlemények korábbi számai is, ezzel támogatjuk a szélesebb szakmai közösség munkáját, valamint a további módszertani kutatásokat. Hiszünk abban, hogy az ismeretekhez, információkhoz való hozzáférés módszerei, a „hogyanok?” alapozzák meg a jövő nemzedék élethosszig tartó tanulásának sikerességét. A tudáshoz vezető utak megtanulásával tágul ki a világ a „mit tanuljak, tanulhatok?”-ból a „bármit”-té. Honlapunkra, szerkesztőségünk címére várjuk azokat az írásokat, amelyek kipróbált módszereket, tapasztalatokat osztanak meg a pedagóguskollégákkal az óvodától kezdve a felsőoktatásig bezárólag. Mindezekén túl egyre nagyobb teret kívánunk szentelni a gyógypedagógiai kutatásoknak, tapasztalatoknak, mert az élményszerű, többcsatornás technikáik jól hasznosíthatók az integrált és inklúzív oktatásban is. Ez utóbbihoz több Olvasónk és Kollégánk is kérte segítségünket, ezért tudatosan nyitunk az élménypedagógia, projektpedagógia és IKT-használati módszerek irányába.

Lapunk és szerkesztőségünk továbbra is kiemelten kezeli a megalapozott állításokat tevő tanulmányok közlését, mert a módszertan esetében a tudományos kutatások mi más célt szolgálhatnának, mint a hatékony tanítás-tanulás elősegítését.

Várjuk észrevételeiket, írásaikat szerkesztőségünk címére.

Köszönjük megtisztelő bizalmukat:

A szerkesztők



Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara

A kiadásért felel: *dr. Galambos Gábor*

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

E-mail cím: modszertan@jgyrk.u-szeged.hu

Web cím: <http://www.jgyrk.u-szeged.hu/modszertan>

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 2500 Ft.

A címlapot tervezte: *Fischer Ernő* terve alapján *Annus Gábor*

Megjelent: 700 példányban

A lapot nyomja: E-press Nyomdaipari Kft. Szeged, Kossuth Lajos sgt. 72/B

Felelős vezető: Engi Gábor

ISSN 2063-3734



TÁMOP-3.1.5-09/A-2-2010-0031

Szaktanárok mentorszerepben a SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolájában, Alapfokú Művészetoktatási Intézményében és Napközi Otthonos Óvodájában

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolája, Alapfokú Művészetoktatási Intézménye, Napközi Otthonos Óvodája 19 831 430 Ft támogatást nyert el a TÁMOP-3.1.5-09/A kódszámú Pedagógusképzés támogatás című pályázati kiírás keretében.

2010. július 1-jén kezdődött az a projekt, amelynek keretében a SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolája, Alapfokú Művészetoktatási Intézménye és Napközi Otthonos Óvodája 5 pedagógusa 4 féléves szakirányú továbbképzés keretében gyakorlatvezető mentorképesítést szerzett, szakvizsgázott pedagógussá vált. A pályázat keretében 5 db laptop megvásárlására volt lehetőség, amelyet a továbbképzésben résztvevő pedagógusok használatra megkaptak az intézménytől. A pályázatban megadott ütemtervnek megfelelően haladt a projekt

szakmai megvalósítása. Ezen tevékenységek mellett folyamatos volt a tájékoztatás és nyilvánosság, valamint a projektmenedzsment tevékenysége is. A projektmenedzsment folyamatosan nyomon követte és dokumentálta a projekt megvalósítását (mind szakmai, mind pénzügyi szempontból), figyelte az indikátormutatók teljesülését.

A projektben vállalt tevékenységeket a tervezett ütemezés szerint 2012. augusztus 31-ig valósítottuk meg.

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszechenyterv.gov.hu
06 40 626 626



A projektek az Európai Unió támogatásával valósulnak meg.